



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

JÚLIA BOEMER

A EXPERIÊNCIA DA TEORIA DOS COMPLEXOS NO CURSO *EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-ENSINO MÉDIO/PRONERA/CED/UFSC*

Novembro  
2013



Júlia Boemer

A EXPERIÊNCIA DA TEORIA DOS COMPLEXOS NO CURSO *EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-ENSINO MÉDIO*/PRONERA/CED/UFSC

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Mauro Tilton

Novembro  
2013





UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

A EXPERIÊNCIA DA TEORIA DOS COMPLEXOS NO CURSO *EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-ENSINO MÉDIO/PRONERA/CED/UFSC*

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM 27/11/2013

Dr. Mauro Tilton (MEN/CED/UFSC - Orientador) \_\_\_\_\_

Dra. Adriana D'Agostini (EED/CED/UFSC - Examinadora) \_\_\_\_\_

Dra. Natacha Eugênia Janata (EED/CED/UFSC - Examinadora) \_\_\_\_\_

JÚLIA BOEMER

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/NOVEMBRO/2013

*Dedicar é oferecer algo que nos é importante para quem faz parte de nós. Portanto, dedico esse trabalho, com gratidão, a todos que fazem parte de mim e de nós.*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço aos sujeitos educandos integrantes do MST, por todo o aprendizado, carinho, confiança e parceria.

Aos meus pais por oportunizar e priorizar minha formação escolar e acadêmica, e por sempre fazerem parte de minhas conquistas, ainda que por vezes, desajeitados. À minha irmã que viveu fielmente comigo todos os momentos desses longos e intensos cinco anos.

Aos meus amigos, amigas e namorado pelo incentivo, compreensão e pela pergunta diária (e por vezes simbólica) “como está o tcc?”, que por mais que não soubessem muito sobre o trabalho, sabiam sobre mim e reconheciam a importância de estarem presentes nesse momento, ouvindo meus desesperos, acreditando em mim e me lembrando sempre qual o real sentido desse trabalho.

Ao meu orientador por me ajudar a desvendar os caminhos pelos quais deveria seguir, por todas as contribuições e compreensões.

*Alguns olhares assustados,  
Outras mãos calejadas acompanhadas de pernas  
tremendo.  
O frio não foi mais forte, tampouco o calor fez  
derreter a vontade que os educandos tinham de  
aprender.*

*Entre homens e mulheres, jovens e adultos,  
Construímos uma história, a nossa história (...)*

*Entre tantos Campos, esse foi o escolhido.  
Um campo de novas possibilidades, de novas  
aprendizagens. De novos sonhos.  
Um campo novo se ampliando em Campos  
Novos.*

*Dificuldades não faltaram, problemas não  
impossibilitaram...  
Os braços continuaram fortes e erguidos.  
E continuarão! (...)*

Júlia Boemer, dezembro de 2012.  
Parte do poema realizado para a turma Paulo  
Freire no encerramento do Curso.



## RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender como a experiência do Curso Educação de Jovens e Adultos do Campo– Ensino Médio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária– PRONERA, baseado nos princípios da Pedagogia Socialista e fundamentado na Teoria dos Complexos contribuiu para a formação humana dos sujeitos educandos/as. Apresentamos, minimamente, a Pedagogia Socialista, bem como os fundamentos da Escola Comuna e da Escola do Trabalho, sistematizada por Moisey M. Pistrak, referente aos anos de 1917 a 1931 no contexto de pós-revolução na Rússia. A proposta foi refletir sobre como a Teoria dos Complexos influenciou no desenvolvimento do curso, por conseguinte na formação humana dos sujeitos educandos/as. Para isso, apresentamos, primeiramente, uma breve contextualização do PRONERA, da educação do campo e do referido Curso. Após, discorreremos acerca do desenvolvimento do Curso fundamentado-o com as categorias fundantes da Pedagogia Socialista, quais sejam: trabalho, atualidade e auto-organização. Em seguida, analisamos como os educandos/as e os educadores/as avaliaram o trabalho pedagógico desenvolvido no Curso. Por fim, como conclusão dessa pesquisa, observamos que a organização pedagógica do Curso contribuiu para a formação omnilateral dos sujeitos educandos/as, preocupando-se com a formação do Ser político.

Palavras chave: Teoria dos Complexos; PRONERA; Formação Humana

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Cursos realizados pelo PRONERA/CED/UFSC . . . . .	17
Quadro 2: Disciplinas e suas respectivas cargas horárias . . . . .	20

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Ligações entre os conteúdos e os inventários organizados por etapas . . . . .	33
--	----



## Sumário

Introdução .....	14
1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO.....	19
1.1. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.....	19
1.2. O curso Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio.....	21
2. PEDAGOGIA SOCIALISTA: FUNDAMENAÇÃO DA PROPOSTA FORMATIVA DO CURSO.....	288
2.1. O trabalho como princípio educativo .....	299
2.2. Atualidade .....	31
2.2.1 Formação de educadores/as e planejamentos baseados nos complexos de estudo.....	33
2.2. Auto-gestão e organização coletiva .....	40
3. ANÁLISE DAS CATEGORIAS CENTRAIS DO CURSO.....	44
3.1 Avaliações dos educadores/as .....	44
3.2. Avaliações dos educandos/as.....	47
3.3. Considerações acerca do trabalho pedagógico desenvolvido no Curso atual.....	49
4. REFLEXÕES E INCOMPLETUDES: COLOCANDO VÍRGULAS AO INVÉS DE UM PONTO FINAL.....	53
Referências Bibliográficas.....	577
APÊNDICES.....	599
ANEXOS.....	666

## Introdução

O presente trabalho de conclusão de curso é fruto de uma pesquisa que teve como objeto de estudo o processo de formação humana em um Curso de Educação de Jovens e Adultos, em nível de Ensino Médio, desenvolvido numa articulação entre a Universidade e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

O referido Curso, o qual advém de uma parceria entre UFSC por meio do Centro de Ciências da Educação–CED, Instituto Nacional de Colonização– INCRA e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, atendeu 150 assentados/as e acampados/as da reforma agrária, sob regime de alternância. Para isto, organizou-se em três turmas localizadas nos municípios de Campos Novos, Abelardo Luz e Catanduvas.

O problema que buscamos responder foi assim formulado: qual a contribuição para a formação humana que a alteração da organização do trabalho pedagógico num curso de ensino médio, baseando-se na Pedagogia Socialista e na Teoria dos Complexos, pode trazer?

Com a realização do estudo objetivou-se compreender como a experiência do Curso de Ensino Médio para Jovens e Adultos do Campo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) baseado nos princípios da Pedagogia Socialista e fundamentado na Teoria dos Complexos contribuiu para a formação humana dos estudantes.

Como objetivos específicos, buscamos 1) Apresentar uma breve sistematização do contexto do desenvolvimento do curso de Ensino Médio para Jovens e Adultos do Campo/PRONERA; 2) Identificar no caderno de Referências Pedagógicas<sup>1</sup>, no qual os educandos relatam o significado do PRONERA em suas vidas, se houve contribuições da Teoria dos Complexos em seu processo educativo; e 3) Analisar se há diferenças significativas para a formação dos educandos no Curso em que o trabalho pedagógico desenvolvido baseia-se na Teoria dos Complexos.

Visando materializar os objetivos da pesquisa, seguimos como procedimentos: 1) Análise do projeto de Ensino Médio para Jovens e Adultos do Campo/PRONERA; 2) Acompanhamento do grupo de estudo dos educadores/as que fizeram parte do projeto, bem

---

<sup>1</sup> O caderno de Referências Pedagógicas foi um material desenvolvido ao final do projeto, o qual continha os artigos dos professores/as e os relatos de experiências dos educandos/as referente ao trabalho desenvolvido no Curso. Vale salientar que a construção desse material é recorrente nos projetos do PRONERA.

como a construção e a efetivação dos planos de aulas; 3) Observação das aulas no assentamento 30 de outubro, localizado no município de Campos Novos, no qual desenvolveram-se as atividades de uma das turmas do Curso de Ensino Médio; 4) Pesquisa bibliográfica para primeira aproximação dos fundamentos da Pedagogia Socialista e da Teoria dos Complexos; 5) Leitura e sistematização das experiências segundo o registro dos estudantes no Caderno de Referência Pedagógica.

A pesquisa que originou o presente trabalho foi realizada seguindo algumas fases complementares entre si: buscamos inicialmente nos apropriar da teoria que referenciou o projeto e o estudo, e nos apropriarmos da teoria da pesquisa, junto ao estudo de alguns procedimentos de pesquisa, através da pesquisa bibliográfica e também de um trabalho de campo, onde acompanhamos alguns processos do Curso já mencionado, sempre buscando nos fundamentarmos no método Materialista Histórico Dialético.

Nos estudos bibliográficos, buscamos nos apropriar, minimamente, e apresentarmos uma sistematização básica, da Pedagogia Socialista, bem como da experiência da Escola do Trabalho e da Escola Comuna, sistematizada por Moisey M. Pistrak, desenvolvidas nos anos de 1917 a 1931 no contexto de pós-revolução na Rússia, onde aparecem as sistematizações acerca da Teoria dos Complexos. Nos propomos, além disso, a refletir sobre como a Teoria dos Complexos influenciou no desenvolvimento do Curso de Ensino Médio do PRONERA/CED/UFSC, bem como contribuiu no processo de formação humana dos sujeitos educandos.

A justificativa para termos proposto o tema e os objetivos acima expostos fundamenta-se na necessidade de compreender os processos de formação humana na atualidade e como eles podem contribuir para a emancipação humana. Além disso, compreender também como na formação escolarizada as mudanças na organização do trabalho pedagógico podem ou não podem contribuir nesse processo.

Partimos da reflexão que dissertar acerca da educação é uma tarefa complexa, pois percebemos várias facetas que buscam conceituar e classificar este fenômeno. Dentre estas facetas, algumas conceituam a educação partindo de uma visão desta como “salvadora” que engendra em si mesma a tarefa de resolver todos os problemas sociais, políticos, econômicos e culturais de uma sociedade; outras a conceituam como um meio, sendo ela um caminho para

a ascensão dos sujeitos a um patamar mais elevado na vida profissional e, por conseguinte, maior status no âmbito social, cultural, político e econômico.

Estamos tratando da educação formal circunscrita nos espaços escolares, em todos os níveis de escolarização. Portanto, uma educação escolarizadora. O que nos remete a discussão de modelos de educação diferenciados, uns voltados para as elites dominantes e outro para a classe trabalhadora.

Mesmo reconhecendo as diferentes concepções de educação não podemos deixar de pensar que desde os tempos mais remotos sempre existiu uma educação diferenciada para a classe trabalhadora voltada para a apreensão de ofícios, ou seja, o aprendizado de práticas que em certa medida habilitasse os filhos dos trabalhadores para que os mesmos servissem aos interesses do capital (MANACORDA, 2007).

Neste sentido, podemos inferir que existem ao menos dois tipos de educação, uma para os ricos e outra para os pobres. Porém, ambos servem para sustentar o capital e para dominar a classe trabalhadora. Assim, buscamos em Mészáros a reflexão de que para compreender a educação como uma prática revolucionária e libertadora, é necessário “romper com a lógica do capital” (MÉSZÁROS, 2005, p. 27).

Vale ressaltar que embora se reconheça a educação desta forma, há que se refletir que a mesma enquanto fenômeno social é constituída por vários fatores, entre eles as concepções teóricas que a sustentam e a distinguem. Por conta disso, buscamos compreender quais contribuições a Pedagogia Socialista apresenta em relação a prática educacional escolarizada. Para isto, é necessário, primeiramente compreender os fundamentos básicos desta Pedagogia. Além disso, o aprofundamento no estudo das experiências que historicamente buscaram construir possibilidades de uma educação para a classe trabalhadora segundo seus interesses históricos também é fundamental, por isso buscamos compreender a experiência russa desenvolvida por Moisey M. Pistrak (2009) na Escola-Comuna no início do século XX, por acreditar que esta perspectiva considera em seus fundamentos e organização os interesses e os objetivos da classe trabalhadora e proporciona qualitativamente a compreensão da realidade dos educandos, bem como a formação de sujeitos capazes de modificar a sociedade em que estão inseridos.



É nesse contexto que consideramos importante compreender quais os fundamentos político-pedagógicos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA<sup>2</sup>. Sobretudo, analisar o processo de incorporação da Teoria dos Complexos, fundamentada na Pedagogia Socialista por Moisey M. Pistrak e vivenciada na Escola Comuna entre 1917 e 1931 (PISTRAK, 2009) e atualmente adotada pelo Projeto de Ensino Médio para Jovens e Adultos do Campo/PRONERA/CED/UFSC<sup>3</sup>, por conta da proposta diferenciada deste Programa e também pelos estudos que a supervisora pedagógica do projeto estava realizando sobre essa Teoria.

O interesse por essa pesquisa se deu, primeiramente, pela ligação profissional que tenho com o projeto desde dezembro de 2009, quando este foi aprovado pelo PRONERA por meio do INCRA. Ou seja, participo deste desde seu início e pude acompanhar a proposta pedagógica inicial, qual seja Eixo Temático – uma experiência advinda do Projeto de Alfabetização do PRONERA/CED/UFSC encerrado em 2007<sup>4</sup>, que não se consolidou por não haver um grupo de professores definido antes das aulas iniciarem e pela mudança no quadro de supervisão pedagógica. Assim, as aulas foram ocorrendo buscando a interdisciplinaridade e as especificidades dos sujeitos do campo, até o momento em que houve trocas na equipe e a nova supervisora pedagógica propôs que o trabalho fosse fundamentado na Teoria dos Complexos.

Segundo a supervisora pedagógica– por meio de uma conversa explicativa sobre o assunto com a coordenação e grupo de bolsistas do projeto–, a saber, a professora Sandra Dalmagro, trabalhar com a Teoria dos Complexos foi uma experiência pioneira em Santa Catarina, sendo que a única fonte de referência para a equipe do projeto de Ensino Médio

---

2

O PRONERA é um Programa do Ministério do Desenvolvimento Agrário– MDA, vinculado ao Instituto Nacional de Colonização na Reforma Agrária– INCRA. Foi criado em 1998, a partir do I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária– ENERA, como fruto da pressão dos Movimentos Sociais organizados, especialmente o MST, com o objetivo de atender a demanda educacional dos sujeitos do campo. Utiliza-se de metodologias voltadas para tais especificidades, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável. O Programa apoia projetos em todos os níveis de ensino (BOEMER, 2011).

<sup>3</sup> Estamos nos referindo ao PRONERA de Santa Catarina que no nível médio esteve no período estudado vinculado ao Centro de Ciências da Educação – CED, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

<sup>4</sup> Informação adquirida por meio de uma conversa com uma das coordenadoras do PRONERA/CED/UFSC em dezembro de 2011 (encerrado em 2007).

para Jovens e Adultos do Campo foi a experiência da Escola Comuna. Além disso, o coletivo do Curso contou com o apoio de estudiosos da Pedagogia Socialista, como o professor Luiz Carlos de Freitas e a própria supervisora pedagógica.

A partir do contexto acima explicitado, muitas inquietações surgiram e foram estas que no decorrer deste trabalho foram orientando para auxiliar na tentativa de responder ao problema da pesquisa, tais como: Por que trabalhar com essa Teoria e não com os Eixos Temáticos? Os professores conseguiram se apropriar dessa Teoria, de seus objetivos, de seus procedimentos? Conseguiram se desligar da ideia de interdisciplinaridade? Os educandos percebem a diferença da organização do curso em relação aos da escola tradicional? Essa Teoria facilita a compreensão dos conteúdos pelos educandos? Há como experimentar uma teoria sem fundamentá-la inicialmente com o grupo de profissionais envolvidos, bem como pensá-la no contexto no qual ela será inserida?

Para responder ao problema geral do nosso estudo, organizamos o presente trabalho em três capítulos. No capítulo 1, apresentamos uma breve contextualização do PRONERA, da educação do campo e, por conseguinte, do Curso Educação de Jovens e Adultos- Ensino Médio.

No capítulo 2, abordamos alguns princípios político-pedagógicos que fundamentam a Pedagogia Socialista bem como explicitamos como foi desenvolvido o Curso atual com base nas categorias da escola do trabalho: trabalho, atualidade e autogestão.

Já no capítulo 3, foi realizada a análise das categorias que fizeram parte da organização do Curso atual como *auto-organização, complexos, avaliação da aprendizagem e organização do trabalho pedagógico* (objetivo, conteúdo, método e avaliação), as quais serviram de base para refletir acerca da avaliação dos educandos/as e dos educadores/as em relação ao processo desenvolvido no Curso atual.

Por fim, nas conclusões indicamos que o trabalho realizado no Curso atual o qual buscou se aproximar da Pedagogia Socialista contribuiu para a formação omnilateral dos sujeitos/educandos.

## 1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO

*A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar (Eduardo Galeano).*

Ao buscarmos compreender como o processo de escolarização de jovens e adultos em um curso de ensino Médio pode contribuir para a formação humana, sabemos que temos que levar em consideração os elementos do tempo histórico, das formas organizacionais, dos tempos e espaços pedagógicos, enfim, de um contexto geral em que as especificidades desse processo formativo ocorrem. Por isso, neste capítulo faremos uma breve contextualização do projeto Educação de Jovens e Adultos do Campo – Ensino Médio, apresentando inicialmente o Programa do qual faz parte e alguns dos princípios fundamentais de sua organização e desenvolvimento.

### ***1.1. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA***

Historicamente, os sujeitos do campo têm seus direitos negados, como a alimentação, a saúde, a educação, a terra, o lazer, entre outros. Assim, a inferiorização dos camponeses e desse modo de vida, em relação aos avanços tecnológicos e aos conhecimentos acumulados historicamente pelos seres humanos, advém de relações sociais que geram desigualdade e essas particulares exclusões.

Na década de 1990, criaram-se as políticas de educação para o campo, fruto da pressão exercida pelos movimentos sociais confrontacionais sobre o Estado. No entanto, o objetivo destas era fomentar a economia do país provendo a formação da força de trabalho necessária e não a garantia do direito ao conhecimento e da escolarização aos sujeitos do campo. A educação, sob uma perspectiva tradicional, promovia apenas a instrumentalização do trabalho no campo, atendendo a demanda imposta pela Revolução Verde<sup>5</sup>, além do intento

---

<sup>5</sup> “Impulsionado no pós-guerra, o processo de modernização conservadora da agricultura que ficou conhecido como *Revolução Verde* refere-se à criação e disseminação de novas práticas agrícolas, baseadas num modelo fundado na intensiva utilização de sementes melhoradas (particularmente sementes híbridas), insumos

de “segurar” os sujeitos no campo, uma vez que o movimento de êxodo rural crescia no país (VESUÍTA, 2007).

Neste cenário, nas décadas de 1980 e 1990, movimentos sociais dos trabalhadores do campo, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) alertavam acerca da necessidade de compreender o campo como lugar de peculiaridades a serem consideradas devido seu papel social e suas relações sociais, especialmente no que tange a educação. Em 1997, o MST, juntamente com outras organizações e sindicatos do campo, promove o *I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária* (ENERA). A partir desse encontro, criou-se, em 1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA com o objetivo de implementar ações educativas para os povos do campo, especialmente para acampados/as e assentados/as da reforma agrária. Este programa é financiado com recursos públicos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA e vinculado ao Ministério de Desenvolvimento Agrário – MDA (INCRA, 2012). Por meio do PRONERA tem sido realizados projetos de todos os níveis de escolarização, desde alfabetização até pós-graduação.

O PRONERA, fruto das lutas travadas pelos movimentos sociais - especialmente pelo MST - torna-se uma importante ferramenta de luta por reconhecimento aos povos do campo, bem como a uma educação voltada para estes sujeitos (MUNARIM, 2010).

Vale salientar que este programa se insere como uma política pública de Educação do Campo, garantindo o direito à educação para muitos jovens e adultos, trabalhadores e trabalhadoras do campo. Ainda, o PRONERA, por compreender que os povos do campo têm suas especificidades, sua cultura e sua identidade própria, objetiva fortalecer o espaço do

---

industriais (fertilizantes e agrotóxicos), mecanização intensiva e diminuição do custo de manejo. Ainda que em muitos casos tenha aumentando a produtividade, produziu através do uso dos ‘pacotes tecnológicos’, com uso abusivo de agroquímicos, a degradação ambiental e cultural dos agricultores tradicionais. A justificativa ideológica utilizada para o avanço da Revolução Verde, que na verdade foi a introdução e/ou aprofundamento de uma nova fase de expansão do capital no campo, era de aumentar as produtividades agrícolas e resolver o problema da fome, sobretudo nos países do ‘Terceiro Mundo’. Porém, o que de fato ocorreu foi que, além de não resolver o problema da fome, aumentou a concentração fundiária, a dependência dos agricultores às indústrias de insumos e de sementes modificadas, alterando significativamente a cultura dos pequenos proprietários, com a perda de técnicas de produção e de cultivares que buscavam harmonizar a produção ao meio ambiente reduzindo os impactos da atividade agrícola. Embora tenha se iniciado no imediato pós-guerra, aproveitando-se dos avanços tecnológicos, o termo Revolução Verde somente foi difundido na década de 1970” (TITTON, 2010, p. 127-128).

campo como um território de vida em suas múltiplas dimensões, sejam elas políticas, econômicas, éticas, sociais, culturais e ambientais. Com base nisso, defende-se uma educação

[...] que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p.18).

Os sujeitos do campo possuem uma identidade própria, portanto não se definem apenas pelo espaço territorial onde vivem, mas se constituem por sua história, por suas lutas cotidianas em busca dos objetivos e dos direitos da classe trabalhadora do campo, que por sua vez, tem direito a uma educação *do* campo. Assim,

[...] é preciso não apenas romper com esta lógica que coloca à margem e estigmatiza os sujeitos do campo, como também reconhecê-los como sujeitos históricos que ao longo de suas vidas vêm contribuindo de forma significativa não só para o desenvolvimento econômico do país, como também para a transformação da sociedade brasileira forjada nos princípios da desigualdade, da expropriação e exploração dos trabalhadores e trabalhadoras (BOEMER, 2011, p. 73).

De acordo com Molina (2008) é preciso compreender a educação como um direito universal e democrático, tanto para os povos do campo quanto para os povos da cidade, respeitando as especificidades de cada realidade. Por conta disso, todos os cursos do PRONERA são elaborados tendo como forma de organização do tempo a alternância, que, grosso modo, é a divisão do tempo escolar em dois tempos educativos, quais sejam, o Tempo Escola e o Tempo Comunidade. No Tempo Escola os sujeitos educandos/as permanecem alguns dias (de acordo com a carga horária dos cursos) num espaço educativo, sejam em assentamentos ou escolas parceiras do PRONERA, para participar das aulas e das demais atividades pedagógicas que visem a apropriação de conhecimentos científicos produzidos pela humanidade. Já o Tempo Comunidade acontece nos locais onde residem os sujeitos educandos/as, para que estes possam vivenciar e se apropriar dos conhecimentos ensinados no Tempo Escola, buscando relacionar o conhecimento cotidiano com o conhecimento teórico-científico.

Como dito anteriormente, o PRONERA já desenvolveu cursos de todos os níveis de escolarização. Em Santa Catarina, o referido programa iniciou suas atividades em parceria com outras Universidades e foi vinculado também à Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC desde 2000, quando o MST apresentou a demanda de um curso de alfabetização para sua base. A partir de então, professores do Centro de Ciências da Educação – CED, em parceria com o MST, iniciaram o planejamento e elaboração do referido projeto, o qual se efetivou apenas em 2001 devido ao contingenciamento dos recursos financeiros advindos do INCRA<sup>6</sup>. Após este primeiro curso, outros foram desenvolvidos pelo CED/UFSC com participação de professores de outros Centros da Universidade e também desenvolvidos por outros Centros, devido suas especificidades. Para ilustrar a relevância do Programa e do trabalho desenvolvido, apresentamos abaixo o quadro representativo dos cursos já finalizados:

Quadro 01: Cursos realizados pelo PRONERA/CED/UFSC

PROJETO	PERÍODO	Nº DE ALUNOS
Alfabetização e Liberdade	2001–2002	600
Alfabetização e Liberdade	2002–2004	1.400
Educação e Cidadania	2005–2007	1.420
Curso Técnico com Ênfase em Agroecologia	2006–2009	50
Curso de Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> em Educação de Jovens e Adultos	2007–2008	50
Curso de Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> Ensino de Ciências Humanas e Sociais em Escolas do Campo	2010 a 2011	50
Jovens e Adultos do Campo - Ensino Médio	2010/2 a 2013/1	200
Curso Técnico com Ênfase em Agroecologia	2009–2012 em execução	50

Fonte: BOEMER, 2011, p. 29/30.

Atualmente está em desenvolvimento o Curso de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável com base na Agroecologia (Residência Agrária).

## 1.2. O curso Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio

<sup>6</sup> Depoimento obtido de uma das coordenadoras do PRONERA/CED/UFSC, Leyli Abdala Pires Boemer, outubro de 2013.

*Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada.  
Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos,  
morrendo a vida, fodidos e mal pagos:  
Que não são embora sejam.  
Que não falam idiomas, falam dialetos.  
Que não praticam religiões, praticam superstições.  
Que não fazem arte, fazem artesanato.  
Que não são seres humanos, são recursos humanos.  
Que não tem cultura, têm folclore.  
Que não têm cara, têm braços.  
Que não têm nome, têm número.  
Que não aparecem na história universal,  
aparecem nas páginas policiais da imprensa local.  
Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.  
(Eduardo Galeano)*

O curso *Educação de Jovens e Adultos do Campo - Ensino Médio*, pioneiro em Santa Catarina, foi fruto de uma parceria entre UFSC por meio do CED, INCRA e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

Inicialmente, o curso atenderia a demanda de 200 jovens e adultos assentados, divididos em quatro turmas, no oeste e centro-oeste de Santa Catarina. Contudo, por conta da não liberação da verba, indispensável para a execução do projeto, bem como a questões pertinentes à postura da UFSC perante a aceitação do mesmo, este demorou aproximadamente quatro anos para ser aprovado e para serem disponibilizados os recursos necessários. Vale salientar que, de acordo com a coordenadora do projeto, essa não aceitação da UFSC se justificava pela negação do reitor (em exercício à época) em assinar o Termo de Cooperação do Projeto. Essa demora ocasionou a desmotivação e, em diversos casos, também a procura de outros cursos pelos sujeitos educandos/as, até mesmo em cursos à distância, uma vez que os mesmos possuíam a necessidade de continuar e avançar no processo de escolarização (PRONERA-UFSC, 2013)

Por conta disso, foi necessário realizar outras mobilizações, o que caracterizou numa outra organização das turmas, bem como num outro número de educandos/as inscritos. Diante disso, o projeto iniciou suas atividades em dezembro de 2009, porém, apenas em agosto de 2010 iniciaram-se as aulas com os 150 educandos, organizados em três turmas/pólos de Santa Catarina, nos Assentamentos 25 de Julho (Município de Catanduvas), 30 de Outubro (Município de Campos Novos) e José Maria (Município de Abelardo Luz). Dos

estudantes que iniciaram, 55 educandos forma formados no curso de Ensino Médio, e cabe destacar que foram certificados pelo Colégio de Aplicação da UFSC.

O projeto contou com uma equipe de bolsistas<sup>7</sup>, coordenadores dos pólos/turmas (integrantes do MST e bolsistas da UFSC), coordenação geral do projeto, supervisão pedagógica e professores licenciados, principalmente atuantes na rede pública.

No que se refere ao quadro de professores, sublinha-se que o mesmo sofreu várias mudanças ao longo do curso, principalmente por conta das viagens que eram necessárias para a realização do Tempo Escola, bem como dos encontros/reuniões de formação, planejamento e avaliação que eram feitas com toda a equipe antes e depois das etapas. Além disso, era preciso que os professores envolvidos compreendessem o curso como um processo de formação humana e não apenas um emprego, ou seja, os professores precisavam se envolver intensamente com o curso, com os educandos/as, com a proposta pedagógica diferenciada, etc. Por conta da necessidade de viajar e na maioria dos casos trabalharem nas três turmas, os professores precisavam se afastar de seus trabalhos na cidade, o que acarretou em muitas impermanências e, por conseguinte, muitas mudanças e adaptações em relação aos professores. Isso fez com que, principalmente no início do curso, houvesse dificuldades na implementação de um grupo de estudos em que tanto os professores, como os bolsistas e coordenadores pudessem refletir acerca do trabalho pedagógico a ser realizado.

Diante desse cenário, as primeiras etapas do curso foram ministradas de acordo com os princípios pedagógicos e políticos baseados nos postulados freirianos e vigotskianos, que buscaram respeitar os conhecimentos dos sujeitos do campo, bem como relacioná-los aos conteúdos científicos referentes às disciplinas. Vale salientar que a primeira etapa do curso (agosto de 2010) foi destinada aos conteúdos do Ensino Fundamental, uma vez que vários dos educandos/as não possuíam esse nível de escolarização e por uma questão legal precisavam

---

<sup>7</sup> “Bolsista foi a nomenclatura utilizada para referir-se aos estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Estadual de Santa Catarina– UDESC que atuaram no projeto com o objetivo geral de contribuir para a organização e desenvolvimento do curso. Os bolsistas eram responsáveis por questões de cunho político-pedagógico-estrutural, onde além de acompanhar o trabalho dos professores tanto na preparação das aulas como no desenvolvimento das mesmas, eles puderam contribuir com a aprendizagem dos educandos, fazendo parte então do processo de ensino-aprendizagem dos envolvidos. Vale salientar que os bolsistas precisavam ser vinculados a alguma das instituições citadas acima e eram remunerados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq.” (BOEMER, 2013, pg. 212 ).



fazer uma Prova de Equivalência, a qual lhes possibilitaria serem certificados como concluintes desse nível e consequentemente a frequentarem o curso de Ensino Médio.

Como a maioria dos educandos/as estava há anos longe da escola e de outros espaços escolarizados, a coordenação do curso viu a importância de realizar uma primeira etapa com conteúdos referentes ao Ensino Fundamental para todos os educandos/as objetivando proporcionar condições reais para que pudessem realizar a prova conforme descrito acima e também possibilitar aos mesmos resgatarem alguns conhecimentos formais há muito esquecidos devido aos anos apartados da escola. Ribeiro (2001) explica que quando se passa muito tempo sem exercitar e/ou lidar com o uso da escrita e leitura os sujeitos retornam ao nível de analfabetismo funcional.

Vale sublinhar que não apenas na primeira, mas em todas as etapas do curso, os professores e bolsistas trabalharam com os educandos/as para que estes pudessem se tornar sujeitos letrados.

Após a etapa destinada aos conteúdos do ensino fundamental e a realização da prova de equivalência, a primeira etapa, as aulas referentes ao Ensino Médio tiveram início, no mês de outubro de 2010.

No que se refere ao curso de Ensino Médio em questão, ressaltamos que, para além das disciplinas próprias do referido nível de escolaridade, o projeto contou com disciplinas extracurriculares consideradas pelo coletivo envolvido como significativas para a formação humana dos sujeitos educandos/as, como consta no quadro abaixo:

Quadro 2: Disciplinas e suas respectivas cargas horárias

Disciplinas	Carga Horária de T.E. (h/a)
Português	170
Matemática	170
Biologia	120
Física	120
Química	120
Geografia	120
História	120
Filosofia	120
Sociologia	120
Espanhol	120

Agroecologia		120	
Artes	Artes		
	Plásticas	60	
	Artes Cênicas	60	180
	Música	60	
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO</b>		<b>1600</b>	

Fonte: Relatório do PRONERA/CED/UFSC, 2013

Até a primeira etapa do Ensino Médio, tinha-se a proposta de organizar o trabalho pedagógico baseados em Eixos Temáticos, a partir de um consenso alcançado no início do projeto entre coordenação geral, supervisor pedagógico, coordenador do setor de educação do MST em Santa Catarina e coordenadores locais dos pólos, uma vez que no plano inicialmente exposto no Projeto não estava definido especificamente a metodologia que seria trabalhada. Como a certificação ao final do curso seria atribuída pelo Colégio de Aplicação da UFSC, a organização curricular adotada foi aquela vigente neste colégio. Porém, não houve tempo para que se organizasse efetivamente a proposta dos Eixos Temáticos, principalmente devido à rotatividade do grupo docente que ocasionou no atraso da organização dos conteúdos curriculares<sup>8</sup> e o afastamento do primeiro supervisor pedagógico.

Logo após a primeira etapa do ensino médio, a supervisão pedagógica do curso foi trocada e surgiu uma nova proposta de trabalho, qual seja, trabalhar com a experiência da Teoria dos Complexos, cuja base encontra-se na Pedagogia Socialista.

Segundo a supervisora pedagógica que assumiu naquele momento, a saber, professora Sandra Dalmagro, trabalhar com a Teoria dos Complexos seria uma experiência pioneira em Santa Catarina, e que a única fonte de referência para a equipe do projeto era a experiência da Escola Comuna. Além disso, o grupo contaria com o apoio de estudiosos da Pedagogia Socialista, como Luiz Carlos de Freitas e a própria supervisora pedagógica. **Fonte**

Para a realização do nosso estudo, que originou o presente TCC, visando conseguirmos fazer uma reflexão mais profunda acerca do Curso, foi preciso escolher uma das três turmas para analisarmos. Nesse sentido, trataremos especificamente da turma Paulo Freire, do município de Campos Novos, especialmente por ter sido coordenada pela autora

<sup>8</sup> Os professores tiveram autonomia para reorganizarem os conteúdos curriculares do currículo utilizado pelo Colégio de Aplicação, o qual segue a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio.

deste TCC. Porém, em alguns momentos falaremos da organização geral do curso, principalmente no que tange à organização dos professores, formações e planejamentos por compreender que não houve mudanças de uma turma à outra.

A turma Paulo Freire iniciou com 55 estudantes, com idades entre 17 e 55 anos, camponeses, Sem Terra e assentados da Reforma Agrária, a maioria oriunda do oeste e do extremo oeste de Santa Catarina. Ao final do curso, apenas 19 educandos/as foram formados, por conta das dificuldades em se manter no curso, principalmente por conta das necessidades e exigências advindas de suas produções.

Muitos educandos não puderam concluir o curso. Uns por não conseguirem se afastar tanto tempo de seus lotes, consequentemente, de suas produções e criações. Outros, por terem que ir trabalhar na cidade para poder complementar a renda, trabalhando com plantações de cebolas, de alhos e até mesmo em construções. Ainda, há outros que tiveram a oportunidade de fazer cursos específicos que os formassem para algum trabalho relacionado ao campo. Também, uns que não conseguiram participar das aulas, pois estavam acampados e não poderiam se afastar da ocupação, tampouco conseguiriam se manter nesta, se não fossem para a cidade trabalhar, uma vez que a produção em acampamentos é muito limitada por conta da instabilidade de estar no local e, sobretudo, pela falta de recursos (BOEMER, 2013, p. 213).

Ou seja, os educandos/as do curso não fugiram das amarras do capitalismo, tampouco das dificuldades e conflitos próprios da Educação do Campo. Pelo contrário, aqueles que se formaram, mesmo recebendo ajuda de familiares e companheiros do MST, precisaram vencer batalhas diárias para participarem de cada etapa e para realizarem cada Tempo Comunidade.

Até o momento, procuramos apresentar o contexto do qual estamos tratando, desde o PRONERA, até as especificidades do Curso de Ensino Médio. Para isso, foi preciso situar quem são os sujeitos e qual educação estamos buscando. Apresentaremos a seguir, a proposta formativa do Curso, a qual serviu de base para a organização do trabalho pedagógico.

## 2. PEDAGOGIA SOCIALISTA: FUNDAMENAÇÃO DA PROPOSTA FORMATIVA DO CURSO

O curso Educação de Jovens e Adultos do Campo - Ensino Médio teve seu projeto curricular com base na perspectiva político-pedagógica da *escola única do trabalho*, buscando trabalhar com os complexos de estudo e baseado na Pedagogia Socialista. O contexto histórico em que a proposição dos complexos de estudo foi desenvolvida e sistematizada era de pós-revolução russa e guerra civil, iniciada em 1917, o que ocasionou numa reorganização social com objetivo de atender a classe trabalhadora. Nesse contexto é que surge a necessidade de repensar a educação escolar - entendida como um ato político - uma vez que a escola é o reflexo do contexto social no qual está inserida. Ou seja, a escola não é um ambiente neutro, ela pertencente à determinada sociedade, por conseguinte, os problemas que há na escola mantêm relações e mediações com esta sociedade.

Após a revolução, o Sindicato dos Professores da Rússia, reacionário, entrou em greve. Isto permitiu que os estudiosos revolucionários da educação se organizassem para construir um novo sistema educacional, criando então o Commissariado Nacional de Educação (NarKomPros). Para que fosse possível criar uma nova escola, fez-se necessário criar outros objetivos, conteúdos e novas maneiras de organizar essa escola.

Um ano após a Revolução, o NarKomPros anuncia a criação de novas escolas, chamadas de Escolas Experimentais-Demonstrativas, entre elas, as Escolas-Comunas, as quais serviram de experiências para teorizar e desenvolver a nova pedagogia e a escola do trabalho. Tal pedagogia corroborava com os constructos teóricos marxistas, a qual é considerada antes de tudo uma pedagogia social (FREITAS, 2009).

O curso que agora analisamos, após um início de indefinições, procurou utilizar elementos da experiência educacional russa baseada nos complexos, a qual foi sistematizada principalmente por Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888-1940). Para isso enfatizou a importância da relação trabalho-educação, a auto-organização dos estudantes e os conhecimentos atuais, ou seja, a necessidade de compreender a atualidade. Ainda, buscou-se organizar os conhecimentos por complexos de estudo.

Nesse capítulo, apresentaremos alguns princípios político-pedagógicos que fundamentam a Pedagogia Socialista, a qual iniciou seu desenvolvimento sistemático dentro desse contexto de pós-revolução, bem como explicitar como foi desenvolvida no Curso Educação de Jovens e Adultos do Campo - Ensino Médio. Para isso, nos referenciamos, assim como o curso, em uma concepção de educação e de pedagogia que contempla a realidade atual onde vivem e produzem sua existência os jovens e adultos envolvidos no processo educativo coletivo, como é a *pedagogia do meio*, que está na base dos complexos de estudo:

A pedagogia do meio, para sintetizar, envolve uma nova concepção materialista histórico-dialética de mundo que entende *a formação do ser humano enquanto um sujeito histórico* que se desenvolve *no interior de sua materialidade, seu meio, sua atualidade*, tendo a *natureza* como cenário e a *sociedade* humana como parceira solidária de seu próprio desenvolvimento histórico, por meio de suas lutas e contradições, (portanto, pelo *trabalho*, liberto de sua condição assalariada, *coletivo* e *autogerido*). (FREITAS, 2009 p. 95, grifos do autor)

Dentro dessa perspectiva, refletiremos a seguir acerca das implicações necessárias para a implementação dessa pedagogia tanto nas Escolas Comunas quanto no Curso EJA/Ensino Médio na atualidade. Para isso, apresentaremos a organização do Curso com base em princípios da escola do trabalho: trabalho, atualidade e autogestão.

### ***2.1. O trabalho como princípio educativo***

O conceito de trabalho entendido tanto pelos revolucionários russos, quanto pelo MST e pelos envolvidos no Projeto, distingue-se do trabalho assalariado. Trata-se, portanto do trabalho em sua dimensão ontológica.

O trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu próprio intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhe força útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo de forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais de trabalho (MARX, 1982, p.202).

Ou seja, o trabalho realizado pelo homem é resultado de suas ações sociais. Daí a

necessidade de compreender a relação trabalho–educação, como um processo histórico que fundamenta a constituição do ser humano, uma vez que se defende que o “homem não nasce homem”:

Grande parte do que transforma o homem em homem forma-se durante a sua vida, ou melhor, durante o seu longo treinamento por tornar-se ele mesmo, em que se acumulam sensações, experiências e noções, formam-se habilidades, constroem-se estruturas biológicas - nervosas e musculares - não dadas a priori pela natureza, mas fruto do exercício que se desenvolve nas relações sociais, graças às quais o homem chega a executar atos tanto “humanos” quanto “não-naturais”, como o falar e o trabalhar segundo um plano e um objetivo (MANACORDA, 2007, p.22).

Segundo os princípios marxistas, o trabalho é categoria fundante da sociabilidade humana, o trabalho “como trabalho útil, é indispensável à existência do homem e a natureza, e, portanto, de manter a vida humana” (MARX, 1982, p.50). Esse conceito de trabalho é que fundamenta a Pedagogia Socialista e coloca como pressuposto e “*meta*” das Escolas Comunas em suas práticas pedagógicas.

Ao compreender que é por meio do trabalho que se constrói a sociedade, compreende-se também que é a educação que possibilita a formação de homens conformados com sua realidade, ou de sujeitos que lutem por mudanças. Vale salientar que a educação não é apenas um meio que transmite conhecimento, mas também uma reprodutora de valores da sociedade em que se desenvolve.

Como explicitado no Capítulo 1, os sujeitos educandos/as do Curso pertencem a um Movimento Social que busca romper com a lógica capitalista e construir uma sociedade mais justa e igualitária a todos/as trabalhadores/as, especialmente aos do campo. O MST compartilha dos princípios marxistas por entender o homem como um sujeito histórico, que por sua vez, precisa de uma formação omnilateral<sup>9</sup>. Para isso, é preciso superar a segregação entre pensar e fazer, teorizar e praticar.

A divisão cria unilateralidade e, sob o signo da unilateralidade, justamente, se reúne todas as determinações negativas, assim como sob o signo oposto, o da onilateralidade (obviamente, muito menos freqüente, dado que essa não é ainda coisa deste mundo), reúnem-se todas as perspectivas positivas da pessoa (MANACORDA, 2007, p.78).

---

<sup>9</sup> Esse conceito foi utilizado primeiramente por Mario Alighiero Manacorda. Pode ser encontrado no livro “Marx e a Pedagogia Moderna” (MANACORDA, 2007).

Deste modo, não estamos tratando da educação sob a ótica do capitalismo, mas da educação forjada na concepção socialista defendida tanto pelos revolucionários russos, quanto pelo MST e equipe do PRONERA/CED/UFSC, que concebe a articulação entre trabalho- educação entendendo que é por meio desta que se alcançará uma formação integral do ser humano. É indispensável então que a escola eduque para “o valor social do trabalho”, tendo como base o trabalho socialmente útil (FREITAS, 2009).

De acordo com Freitas (1995) a Pedagogia Socialista vê no trabalho material a categoria central da educação. Vale salientar que o trabalho socialmente útil não se limita ao interior da escola, ocorre verdadeiramente no meio social e a escola não é apenas a preparação para este meio. Isto é, os estudantes são preparados para a vida, mas entende-se que nesse período eles já estão vivendo suas vidas, por conta disso precisam ser percebidos como sujeitos que são e não apenas que “venham a ser”.

O trabalho, nas palavras de Freitas, “torna a escola viva, inserida na atualidade e, ao mesmo tempo, fornece as bases para se praticar a autogestão, a autodireção” (2009, p.33). Nesse sentido, apresentaremos algumas questões pertinentes acerca da categoria *atualidade*.

## ***2.2. Atualidade***

É preciso viver os ideais da classe trabalhadora, é preciso poder lutar por eles, é preciso poder construir (SHULGIN apud FREITAS, 2009).

Shulgin (1924 apud FREITAS, 2009) nos permite compreender que se a escola tem o papel de educar lutadores, de permitir que os estudantes se apropriem dos ideais da classe trabalhadora, de formar construtores de uma sociedade comunista, então, a escola deve ensinar o estudante a compreender a atualidade.

A preocupação dos revolucionários da educação russa era que a juventude não poderia aprender o mesmo do que aprenderia na antiga escola. Para isso, a organização escolar deveria ser diferente, voltada para a atualidade, caso contrário, o contato com o “mundo” seria o mesmo. Isso não implica em tornar o “aluno ativo”, mas fazer com que ele “vivencie a atualidade”. Nesse momento, os jovens não seriam mais educados para o silêncio, a submissão, o conformismo (FREITAS, 2009).

A questão não refere-se em “introduzir a atualidade na escola”, mas como proporcionar ao estudante que se familiarize com os momentos essenciais atuais, e também como estes devem ser ensinados, em que sequência, proporção, idade (FREITAS, 2009, p. 28). Vale salientar que a atualidade, no contexto revolucionário russo, significava o embate entre o Imperialismo e a construção da União Soviética.

Se o fim da educação é a produção do homem histórico, se o que confere a este o caráter de histórico é a sua condição de sujeito, então, a ação pedagógica só pode dar-se supondo educandos que sejam sujeitos (PARO, 2011, p. 28).

Se nas Escolas Comunas os estudantes eram crianças, meninos e viviam maior parte do tempo coletivamente<sup>10</sup>, no Curso atual que analisamos a realidade era outra. Os estudantes eram jovens e adultos camponeses, moravam, em sua grande maioria, em áreas de reforma agrária, em lotes separados e em municípios distantes. Encontravam-se durante o Tempo Escola num determinado assentamento para aprenderem juntos conhecimentos escolares/científicos e buscarem novas possibilidades de organização para suas produções. Entretanto, os experimentos, as tentativas, a maioria das aplicações práticas dos aprendizados eram realizados num lote que não pertencia à grande parte dos estudantes.

Diferente da situação pós-revolução russa, a atualidade de nossa sociedade é a expansão exacerbada e violenta do capitalismo. Assim, por mais que os educandos/as pertencessem a um Movimento que busca romper com essas amarras, eles fazem parte e sentem diariamente a força desenfreada do capital. Tratam-se, então, de sujeitos calejados, não só pelas marcas do trabalho no campo, mas também pelos enfrentamentos cotidianos com o Estado. Sujeitos que optaram por lutar pelos seus direitos, e não terem que compactuar com tanta injustiça. Jovens e adultos que além de camponeses são Sem Terra, o que caracteriza uma identidade que vai além da produção. Uma identidade política, de luta. Em suma, sujeitos *do* campo que lutam por uma vida mais digna *no* campo.

Todos os educandos/as frequentaram, em algum momento de suas vidas, a escola regular tradicional e em todos os casos houve situações de preconceito, discriminação, constrangimento e exclusão. Um dos educandos, ainda jovem, nos relatou que deixou de frequentar a escola por ser chamado de “cheiro de fumaça” pela professora e pelos demais

---

<sup>10</sup> As crianças ficavam nas escolas durante a semana e voltavam para suas casas apenas nos finais de semana (PISTRAK, 2009).



alunos, por ele estar acampado, vivendo debaixo da lona e sob a fumaça das fogueiras para se aquecer e dos fogões a lenha para preparar sua alimentação.

Freitas (2002) denomina esse movimento de *internalização da exclusão* ou *exclusão branda*, que consiste numa exclusão *na* escola e não apenas *da* escola. Ou seja, além das dificuldades de acesso às escolas, os estudantes da classe trabalhadora ainda enfrentam exclusões dentro das próprias instituições de ensino. Nesse caso, trazemos o preconceito como exemplo, mas salientamos que há diversas maneiras dessa exclusão se manifestar não só dentro da sala de aula, mas em todo o espaço escolar. Esse mesmo tipo de preconceito também atingiu as crianças russas que frequentavam as escolas comunas. Contudo, a partir do momento em que as crianças passaram a adquirir o sentimento de pertença pela escola, esse preconceito deixou de atingi-las (PISTRAK, 2011 p. 147). Isso foi perceptível também com os educandos/as do Curso que relatavam suas vivências e dificuldades iniciais de se assumirem enquanto Sem Terra.

Em relação à organização do tempo para permitir aos estudantes, nas condições atuais de superexploração do trabalho, frequentar a escola, uma possibilidade foi organizar em regime de alternância. Similar ao modo presente nas Comunas, em que o trabalho era alternado entre o trabalho industrial e o rural, no Curso atual a alternância se dava entre as aulas (tempo escola) e o trabalho nos lotes (tempo comunidade).

Para melhor compreendermos algumas questões relativas às condições atuais do Curso, subdividimos esse item, apresentando a organização dos educadores/as, bem como suas formações e planejamentos.

### **2.2.1 Formação de educadores/as e planejamentos baseados nos complexos de estudo**

Após a Revolução Russa, a educação escolar era desenvolvida tanto por “pedagogos antigos” que defendiam castigos, punições, repetições, como por novos professores que apresentavam às crianças novas formas de aprender. Já no Curso, o grupo de educadores/as, por mais distinto que fosse, compartilhava de uma perspectiva educacional crítica, o que permitia aos educandos/as maior participação não só durante as aulas, mas na própria organização e planejamento das mesmas.

Entretanto, sabendo das diversas dificuldades em criar alternativas pedagógicas articuladas e consistentes, e ainda se apropriar de uma proposta educacional diferenciada, foi necessário estabelecer algumas premissas básicas entre os educadores/as. Para isso, organizaram-se reuniões de formação, de planejamento e de avaliação constantes nesse processo. Para além de construir um mesmo olhar, construir coletivamente os conhecimentos e as possíveis aprendizagens. As discussões iam ao encontro das ideias de Madalena Freire (1996), buscavam construir um olhar sensível e pensante, para que, além de ver problemas, fosse possível encontrar soluções e estabelecer uma relação de proximidade e confiança com a turma, podendo, ainda, perceber os educandos/as em suas singularidades. Era preciso observar os dados da realidade significativa da turma e não de uma imagem idealizada, uma vez que, somente assim, seria possível construir um planejamento concreto e real, que atendesse as demandas da classe trabalhadora, à qual pertencem os educandos. Assim como Freitas (2009), acreditamos que não devemos falar do sujeito de maneira geral (o autor fala em criança), mas sim do sujeito real, da cidade ou do campo, que vivem em determinado lugar sob determinadas condições.

Acreditamos que ao permitir que esse olhar atento se coloque enquanto postura de quem observa, nos livramos de pré-conceitos e com isso podemos criar uma relação dialógica. Nesse aspecto, “a ação de olhar e escutar é um sair de si para ver o outro e a realidade segundo seus próprios pontos de vista, segundo sua história” (FREIRE, 1996, p. 10).

Por isso, o estudo das experiências históricas e a apropriação da teoria são aspectos fundamentais para o processo de formação do coletivo, tanto dos sujeitos educadores como dos educandos em sua relação com a comunidade, organizando o trabalho escolar.

Para trabalhar de forma útil e com sucesso na nova escola soviética, é fundamental compreender o seguinte: primeiro, sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária. (PISTRAK, 2011, p. 19)

Por conta disso, as reuniões de formação se fizeram tão importantes, pois é por meio da teoria que é possível “optar, avaliar, justificar, tudo o que fazemos na escola” (PISTRAK, 2011 p. 20). Não era aceitável pensar num método fechado para todas as escolas russas, assim como não era a proposta do grupo de educadores/as do Curso. Era preciso desenvolver nos

professores russos e nos educadores/as do PRONERA/CED/UFSC a criatividade pedagógica, para daí então “criar a nova escola” e conseguir romper com a lógica capitalista educacional.

“a teoria marxista deve ser adotada como uma nova arma capaz de garantir a transformação da escola, e é preciso adotá-la sem modificações na prática de todo o trabalho escolar” (PISTRAK. 2011, pg.20).

Isto é, as práticas pedagógicas dos educadores/as deveriam estar de acordo com a teoria compreendida e defendida por eles. Diante disso, o Curso defendia a presença de bolsistas nas aulas, para acompanhar e auxiliar dos educadores/as. O trabalho dos bolsistas consistia em supervisionar as aulas, não no sentido de vigiar os educadores/as, mas de poder orientá-los em relação ao grupo de educandos/as<sup>11</sup> e aos combinados feitos pela coordenação do Curso, também por acreditar que todos os envolvidos com a educação deveriam refletir sobre sua prática todos os dias e a relação com outros sujeitos com suas visões diferentes ajudaria nessa reflexão. Ainda, os bolsistas eram responsáveis por construir um Parecer Pedagógico sobre cada educando/a referente a duas etapas, para apresentar e contribuir com o Conselho de Classe<sup>12</sup>.

Além das reuniões de formação, dirigidas especialmente pela Supervisora Pedagógica e por grupo de bolsistas específico, o projeto previa momentos de Grupos de Estudos. Inicialmente, os Grupos de Estudos limitavam-se aos bolsistas em decorrência dos projetos do PRONERA/CED/UFSC terem uma coordenação que compreende a importância de um projeto como esse na formação dos acadêmicos, e também por perceber estes como sujeitos pensantes que participam da construção do Curso e do conhecimento, e não como “meros subalternos” para cumprimento de tarefas<sup>13</sup>.

Como o grupo de bolsistas era composto por estudantes de diversas áreas e cursos, foi preciso inicialmente buscar uma concordância em relação ao conceito de educação,

---

<sup>11</sup> Como os bolsistas precisavam acompanhar as aulas e cada turma era coordenada por, no máximo, três bolsistas estes ficavam grande parte da etapa junto com os educandos/as. Isto possibilitou maior aproximação entre bolsista e educando/a e contribuiu para que os educadores/as tivessem conhecimento de cada um deles, especialmente nos momentos de Conselho de Classe.

<sup>12</sup> Os Conselhos de Classe eram referentes a duas etapas e contavam, inicialmente, com a presença de todos os educadores/as do Curso. No decorrer do projeto, por conta da não disponibilidade dos educadores/as, dividiu-se os Conselhos por turma, no qual os educadores/as só precisavam estar presentes nas turmas em que trabalhavam.

<sup>13</sup> Fonte: Depoimento obtido com a coordenadora do Curso em relação a sua concepção de trabalho. Fevereiro, 2010.

sujeito, escola e sociedade. Para isso, os primeiros estudos se deram a partir das leituras de Vigotski. Às vezes coordenados pela coordenadora provisória<sup>14</sup>, outras coordenados por algum bolsista responsável. Contudo, após a mudança de supervisão, o grupo de estudo foi expandido para os educadores/as, já com a proposta de estudar a experiência russa, baseados nos escritos de Freitas e Pistrak (2009; 2011).

Antes de iniciar o Curso, os educadores/as tiveram a oportunidade de reorganizar os conteúdos curriculares do Ensino Médio desenvolvidos pelo Colégio de Aplicação do CED/UFSC, cujo currículo foi tomado como base. Ainda, já no decorrer do Curso, esses conteúdos foram reorganizados novamente, após a proposta de trabalhar com os complexos de estudo, buscando articular o que era estudado nos grupos de estudos com o trabalho educativo que estava sendo desenvolvido.

A experiência da escola soviética demonstrou que naquele tempo histórico ela precisava negar diversas “disciplinas” que não contribuíssem para compreensão da atualidade, bem com construir outras que realizassem esse trabalho. Fundamentando-se nos princípios marxistas, questões como os fenômenos histórico-sociais, as ciências econômicas, as técnicas, e a organização do trabalho deveriam fazer parte da escola (PISTRAK, 2009). Para dominar a atualidade é preciso compreender que os fenômenos são fruto de um processo histórico, compreender que esse processo é dialético e ainda, compreender que só é possível dominar a atualidade por meio da unificação do ensino. Buscou-se então o ensino unificado, por complexo, concentrado, uma vez que entendiam que apenas assim era possível compreender corretamente a atualidade, formar lutadores e construtores de uma sociedade justa.

Diante disso, o grupo de educadores/as precisava aproximar-se da realidade atual dos educandos/as, pois antes de tudo, era preciso que eles tivessem a compreensão dessa realidade. Assim como na experiência da escola soviética, os educadores do Curso de Ensino Médio tomaram essa tese como importante e, para isso, foi preciso criar um *inventário* da vida dos educandos/as, bem como das três turmas, seguindo o proposto pelo referencial estudado.

Esses inventários permitiram que os educadores/as conhecessem a história de vida dos educandos/as, suas condições atuais de produção, etc. Contudo, era preciso tornar comum as informações para que os educadores/as conseguissem fazer as ligações necessárias entre a

---

<sup>14</sup> A coordenadora afastou-se do projeto no período de agosto de 2010 a março de 2011 para concluir seu Mestrado, deixando o projeto sob coordenação da Prof. Lúcia Helena Correa Lenzi.

realidade e os conteúdos específicos de cada disciplina. Assim, criou-se o inventário de cada Assentamento (Anexo 1) onde ocorriam as aulas (30 de Outubro; 25 de Julho; e José Maria).

No inventário de cada Assentamento constavam algumas questões, como: lutas do assentamento/acampamento (atuais e passadas); contradições (conflitos, problemas) vivenciadas pelas pessoas, grupos; formas de organização (Núcleo de Base, cooperativas, sindicatos, associações, grupo de jovens, grupo de mulheres); tipos de trabalho existente (agrícola e não-agrícola); aspectos culturais (cultura local –expressões, produções, influências, etc.; cotidiano das famílias - formas de lazer, relações de gênero; influências externas e relação com a sociedade - igrejas, televisão, rádio, comércio; origem das famílias; marcas históricas; infraestruturas coletivas existentes; alimentação - o que se consome, origem dos alimentos; doenças mais frequentes e formas de tratamento; produção agrícola (plantações, animais de criação, plantas medicinais); plantações; animais de criação; plantas medicinais; meio ambiente local (rios, sangas, fontes de água; tipos de vegetação; animais silvestres; tipos de solo, fertilidade, adubação; relevo do Assentamento).

Ainda, nos inventários da turma (Anexo 2) obtiveram-se dados sobre as questões: história e objetivo do espaço onde ocorrem as aulas; gestão e auto-organização da turma; tipos de trabalho na turma atuais e possíveis/propostas; tempos educativos atuais e possíveis/propostas.

Tais inventários tinham o caráter de apresentar a realidade de cada assentamento/pólo e turma, porém, havia uma preocupação em unificar as informações gerais (sem perder as especificidades) para que os educadores/as pudessem organizar os conteúdos e planejar suas aulas. Lembrando que a maioria dos educadores/as trabalhava nas três turmas e as condições impossibilitavam a criação de planejamentos totalmente específicos para cada grupo. Ainda que os planos de aula fossem de acordo com a realidade de cada turma, os planejamentos respeitavam uma organização “macro”.

Os inventários tiveram grande importância nessa tentativa de implementar os complexos de estudo, servindo como base para essa proposta, uma vez que eles foram os responsáveis por permitir que os educadores/as se aproximassem da realidade dos educandos/as e estes, por conseguinte, puderam identificar e compreender melhor suas realidades, visando outras possibilidades de atuações.

Ainda, foram criados coletivamente os *objetivos formativos* do Curso (Anexo 3), ou seja, quais as potencialidades dos educandos/as o Curso esperava desenvolver ou reforçar, para além das disciplinas. Dentre os 23 objetivos pensados, destacamos: Desenvolver o interesse pelo estudo, pela leitura, por aprender coisas novas. Ter responsabilidade com as tarefas do curso; Capacidade de se auto-organizar para o estudo, o trabalho, a militância, a família e outras dimensões da vida; Apurar as habilidades de observação, registro, sistematização, organização coerente do pensamento e das informações; Desenvolver a capacidade de expressão oral, escrita, artística, corporal, etc.; Familiarizar-se com as diferentes linguagens artísticas, das diversas ciências e com as diferentes formas de pensamento; Desenvolver um processo educativo que respeite e problematize tanto o saber popular quanto o científico, considerado-os em seu todo e em seus aspectos, buscando o aprimoramento do entendimento do mundo e das formas de estar nele; entre outros.

Os objetivos formativos tiveram grande importância na formação humana dos sujeitos educando/as, permitindo que estes percebessem e buscassem atingir suas necessidades e possibilidades. Tais objetivos foram desenvolvidos ao longo do Curso, por todos os envolvidos nesse processo. Entendendo que por mais que houvesse *Tempos Educativos*<sup>15</sup> específicos para exercitar essas práticas, os objetivos formativos ultrapassavam esses momentos por perpassarem as diversas situações de aprendizagem e estas eram responsabilidade de todo o coletivo (coordenadores, professores, bolsistas, educandos). As transformações e o alcance dos educandos/as foram perceptíveis ao longo do Curso, percebíveis pelos educadores/as, bolsistas e especialmente, pelos próprios educandos/as<sup>16</sup>. Destacamos a fala de três educandos entrevistados<sup>17</sup> que ressaltaram o crescente desenvolvimento que obtiveram em relação a leitura e a escrita, e a desenvoltura da oralidade durante o Curso.

Em suma, o Complexo de Estudo é a articulação entre o inventário da realidade, os objetivos instrucionais (conteúdos) e os objetivos formativos. Para chegar a um Complexo, primeiramente os educadores/as precisavam relacionar os conteúdos de suas disciplinas,

---

<sup>15</sup> Foi denominado *Tempo Educativo* aos momentos destinados ao exercício das práticas de alguns objetivos formativos.

<sup>16</sup> Fonte: Parecer descritivo de cada educandos/as; Conselho de Classe e Avaliações de cada etapa.

<sup>17</sup> Foram realizadas entrevistas com três educandas/os de cada turma, pela pesquisadora em agosto de 2012. As pesquisas foram feitas sob pedido da Supervisão Pedagógica e tinham o objetivo de avaliar o curso. Contudo, os educando/as permitiram a utilização de suas falas nesse Trabalho de Conclusão de Curso. As questões estão no Anexo 4.

quando possível, com a realidade apresentada nos inventários. Isto é, partiam da realidade dos educandos/as para verificar quais conteúdos haviam sido propostos para trabalhar em determinada etapa que condiziam com as exigências postas por essa realidade. Sem perder de vista o conteúdo, tampouco o aprendizado efetivo dos educandos/as. O planejamento referente aos objetivos formativos se dava da mesma maneira. Isto é, por meio dos inventários os educadores identificavam as possibilidades de alcance dos objetivos por conta da própria organização dos educandos/as.

Na imagem abaixo podemos observar como se chegava ao/s complexo/s:

**Imagem 1 – Ligações entre os conteúdos e os inventários organizados por etapas**

Lutas	Contradições	Organização	Agricultura
SOC - 62/63/64 72, 73, 91, 92, 93, 95 94, 111, 121 <del>122, 123</del> Esp - 61, 101, 112 FIL - 6.1/2/3/4/5/6 7.1/2/3 10.1/2 9.1 11.1 AGRO 102, 113, 123	SOC - 61, 65, 71 72, 73, 91, 93, 95 94, 111, 112, 121 123, 62 Esp - 61, 71, 111 FSC - 7.2, 9.7 FIL - 6.1/2/3/4/5/6 9.1 10.1/2 11.2 AGRO 122 HIS - 123	SOC - 71, 82, 91, 93, 65 102, 106, 114, 121, 123 ESP - 113 Mat - 6.1, 6.2, 6.3 7.1, 7.2, 7.4 9.1, 9.2 FIL - 7.1/4/5/6 9.1 8.1/2 10.1/2 AGRO 62, 89, 112	SOC - 62, 64 123 ESP - 61, 71 Mat - 6.4, 6 7.3, 1 102, 104 FIL - 6.1/2/3 9.1 AGRO 61, 91, Bio 63 96 Qui 1.6, 2 Qui 3.6

Fonte: Júlia Boemer, formação de educadores/as, fevereiro de 2012.

As siglas referiam-se às disciplinas, o número inicial às etapas e os últimos números ao conteúdo curricular que já haviam sido organizados anteriormente pelos educadores/as. O complexo surgia no momento em que era percebida uma maior “acolhida” dessas categorias pelos conteúdos curriculares. No decorrer do curso surgiram 4 complexos, sendo eles: Organização coletiva e Produção de Alimentos; Uso e Ocupação do Espaço; Assentamento: saúde e produção de alimentos; Assentamento: soberania alimentar e relação campo e cidade. Como podemos perceber, em alguns momentos chegou-se a dois complexos de uma só vez.

De acordo com a organização do Curso, os conteúdos a serem trabalhados eram basicamente os mesmos abordados numa escola de ensino tradicional, porém a preocupação era como ensinar esses conteúdos. Por exemplo, os educandos/as precisavam aprender os componentes químicos da tabela periódica, mas ao invés de decorá-los, eles compreendiam sua função, onde eram encontrados, quais as possíveis transformações, junções e modificações, etc.

Além disso, outra questão importante foi a maneira como os educandos/as se organizaram no Curso. A respeito disso, apresentaremos a seguir tal organização baseada nos princípios da auto-gestão.

## ***2.2. Auto-gestão e organização coletiva***

É preciso auto-disciplina interior, maturidade intelectual, seriedade moral, senso de dignidade e de responsabilidade, todo um renascimento interior do proletário. Com homens preguiçosos, levianos, egoístas, irrefletidos e indiferentes não se pode realizar o socialismo (*Rosa Luxemburgo*).

Os fundamentos da tarefa da auto-gestão constituem-se em conhecer os ideais da classe trabalhadora e buscar a construção revolucionária dos sujeitos, para isso é necessário que todos os envolvidos consigam compreender o fundamento das lutas e das novas construções. Assim,

(...) é preciso trabalhar coletivamente, viver coletivamente, construir coletivamente, é preciso saber lutar pelos ideais (...) é preciso saber organizar a luta, organizar a vida coletiva, e para isso é preciso aprender, não de imediato, mas desde a mais tenra idade o caminho do trabalho independente, a construção do coletivo independente, pelo caminho do desenvolvimento de hábitos e habilidades de organização (SHULGIN, 1924 apud FREITAS, 2009, p. 30).

Tais habilidades serão apreendidas no decorrer do processo do trabalho coletivo. Pistrak (2009) explica que a auto-organização dos estudantes deveria ser criada por meio de alguma tarefa que fosse de seus interesses, comum em sua vida escolar e ainda, que exigisse aplicação do trabalho. Alerta-nos para a tarefa do autosserviço, deixando claro que a auto-organização não se limita a essa tarefa. Pelo contrário, ela fez-se necessária para a organização das crianças no internato, mas não pode ser vista como base para a construção da



autodireção. Já na escola aberta o autosserviço é substituído pelo disciplinamento, o que contribuiu para a auto-organização dos grupos. Contudo, em muitos casos o fortalecimento acentuado dessa disciplina fez com que as crianças perpetuassem certo controle entre elas que beneficiava apenas o professor e não contribuía para a formação da auto-organização.

Para aprender de fato como funciona a *autodireção*, cada sujeito deveria ter a oportunidade de viver os cargos de dirigentes e subordinados (PISTRAK, 2009). Acima de tudo os estudantes precisam se sentir pertencentes à escola, capazes de atuar em sua gestão. Na escola única do trabalho, as crianças possuíam um espaço garantido no Conselho Escolar, sendo que os representantes escolhidos possuíam o mesmo direito a “voz” que os outros membros do conselho. Isso nos permite pensar que a criança não estava apenas frequentando a escola, mas fazia parte da construção e do funcionamento dessa escola.

Freitas (1995) defende que para alcançar a auto-organização deve haver a interação entre sala de aula, escola e sociedade, explicando a necessidade de ir além do trabalho em sala, em direção à gestão escolar e social. Ainda, salienta que a auto-organização não pode se limitar em arrumar a sala ou criar um grêmio estudantil, por mais que isso possa fazer parte desse processo. Em suma, é por meio de uma formação democrática de trabalho, de uma participação efetiva na organização da sala e da escola, que se poderá formar um sujeito democrático que lute por uma organização social democrática. A respeito disso, o autor nos indaga “Como pode o aluno não se alienar do produto de seu trabalho (não material) e ser, ao mesmo tempo, alienado do processo de trabalho escolar?” (FREITAS, 1995, p.113)

Com tudo, podemos inferir que para formar lutadores e construtores de uma sociedade mais justa é preciso saber se *autodirigir* e se *auto-organizar*. Isso não significa formar os estudantes para o individualismo e sob a lógica da competição, mas sim formá-los em direção a uma organização coletiva, na qual o estudante deixa de ser *aluno* e passe a ser *sujeito*.

No Curso, os educandos/as não podiam participar do Conselho de Classe por uma questão estrutural. Não havia possibilidade de reunir todos os educadores nas turmas, tampouco, levar todos os educandos/as para onde o Conselho era realizado<sup>18</sup>. Porém, desde o início do Curso havia a discussão de permitir a presença dos educandos/as nos Conselhos. Buscando possibilitar a presença do que os estudantes pensavam surgiu na equipe a ideia de

---

<sup>18</sup> Os Conselhos de Classe eram realizados na UFSC.

criar os Pareceres Descritivos, por acreditar na importância dos educandos/as conseguirem perceber seus avanços, seus limites, suas possibilidades, etc. e terem acesso, ainda que resumidamente, do que foi discutido sobre eles no Conselho. Os Pareceres Descritivos entregues aos educando/as eram divididos em: Parecer Geral, elaborado pelos bolsistas com base nas observações feitas durante as etapas sobre todas as disciplinas, e Pareceres das Disciplinas, em que cada educador/a ficava responsável por escrever sobre o que observou do educando em suas aulas, sua participação, seus trabalhos e sua nota.

A turma Paulo Freire era organizada em quatro Núcleos de Base – NB<sup>19</sup>. Estes eram responsáveis pelo autosserviço: limpeza da sala, do refeitório, dos banheiros e pela coordenação da aula, sendo que alternavam essas funções diariamente. Ainda, os NB's eram uma forma de organizar a turma em grupos de estudos, em que os trabalhos das aulas eram realizados pelos determinados grupos, fortalecendo-os e permitindo que construíssem o sentimento de coletivo.

No decorrer de cada etapa, semanalmente ocorriam reuniões entre os NB's e quinzenalmente, as coordenações de cada NB - um representante masculino e outra feminina - reuniam-se com a coordenação da turma (coordenador da parte do MST e bolsistas) para avaliarem a etapa. As discussões eram mais referentes a questões de infraestrutura, tanto das aulas como dos dormitórios e refeitório. Ao final de cada etapa, realizava-se a Avaliação Final, que continha uma parte sobre a infraestrutura e outra relativa às questões mais pedagógicas, no sentido de refletirem sobre o que apreenderam naquela etapa, se o modo como as aulas foram desenvolvidas facilitou o aprendizado, quais relações com o cotidiano eles conseguiam fazer com os conteúdos trabalhados, etc. As avaliações eram feitas inicialmente por questões escritas e, após estas, por uma rodada de diálogo.

Como afirmado antes, uma das funções realizadas pelos NB's era a de coordenação do dia. O grupo responsável, rotativamente, escolhia dois representantes para coordenar e estes eram responsáveis por garantir a assiduidade nas aulas e na realização das tarefas dos integrantes dos demais NB's. Os educadores/as, assim como os bolsistas, incentivavam os coordenadores do dia, permitindo que eles se responsabilizassem de fato e se sentissem responsáveis pelo “funcionamento” do dia. Por exemplo, os educadores/as pediam permissão

---

<sup>19</sup> Esta organização por Núcleo de Base é uma característica do MST.

para iniciar sua aula, enquanto os bolsistas solicitavam algum momento de fala para avisos/informes. Vale salientar que ao final de cada aula, na maioria das vezes, os educadores/as realizavam uma avaliação da aula, em que os educandos/as podiam escrever ou falar o que achou e aprendeu da aula.

Ainda, uma das tarefas do NB era a de construir a memória do dia. Com objetivo de desenvolver nos educandos/as a compreensão da importância da nossa história, a equipe do projeto, juntamente com os representantes do MST, criaram o Caderno de Memória. Um NB por dia era responsável por relatar o que ocorreu durante a aula, o que foi aprendido, como foi, quais as expectativas, as conquistas, as frustrações, etc. No dia seguinte cabia a um representante ler para o grupo antes de iniciar a próxima aula e após a leitura, cada um dos integrantes do coletivo poderia sugerir colocações ou retratações.

Ao entrevistar uma educanda<sup>20</sup> e perguntá-la acerca da participação dos educandos/as no Curso, ela referindo-se aos educadores e à coordenação, respondeu: “eles não vem impondo regra sabe, eles vem e consultam a gente. Acho isso muito, muito interessante. Dá à gente, saber que a gente existe né?! E tá aqui pra por opinião também” .

Contudo, é preciso reconhecer que essa prática de desenvolver os NB's pertence ao MST, cabendo aos demais envolvidos o incentivo e o fortalecimento dessa organização. O MST compartilha dos princípios de *auto-direção* apresentados anteriormente, uma vez que também se propõe a formar lutadores e revolucionários comprometidos com a mudança social. A equipe do projeto também se propôs a trabalhar sob uma perspectiva crítica, buscando a formação humana em suas múltiplas dimensões.

---

<sup>20</sup> Entrevista realizada pela pesquisadora em agosto de 2012. As pesquisas foram feitas sob pedido da Supervisão Pedagógica e tinham o objetivo de avaliar o curso. Contudo, os educando/as permitiram a utilização de suas falas nesse Trabalho de Conclusão de Curso. As questões estão no Anexo 4.

### 3. ANÁLISE DAS CATEGORIAS CENTRAIS DO CURSO

Nesse capítulo, propomo-nos a analisar as categorias centrais do Curso emergidas a partir das categorias que embasaram o trabalho pedagógico russo, quais foram *trabalho*, *atualidade* e *auto-organização*.

Com base nisto, buscamos elencar algumas categorias que fizeram parte da organização do Curso atual como auto-organização, complexos, avaliação da aprendizagem e organização do trabalho pedagógico (objetivo, conteúdo, método e avaliação). Estas serviram de base para refletir acerca da avaliação dos educandos e dos educadores em relação ao processo desenvolvido no Curso atual. Tal avaliação foi retirada do Caderno de Referências Pedagógicas produzido ao final do projeto, cujo objetivo era dar voz aos educandos/as e aos educadores/as ao permitir que contassem suas experiências no Curso/PRONERA.

Para isso dividimos a análise em dois momentos: no primeiro serão apresentadas as avaliações do trabalho pedagógico pelos educadores/as e num segundo momento pelos educandos/as.

#### ***3.1 Avaliações dos educadores/as***

Os educadores/as observaram que a organização da turma por Núcleos de Base contribuiu para a auto-organização dos educandos/as, os quais demonstraram comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem, fazendo parte da construção dos saberes.

Ainda, perceberam que os conhecimentos apreendidos pelos educandos/as contribuíram para a organização do trabalho no campo, conseqüentemente para a organização coletiva dos Sem-Terra. Também, ressaltaram que a escola é compreendida como um espaço de ação política, por conta disso os educandos/as puderam perceber a importância de se auto-organizarem nos estudos para conseguir se auto-organizarem nas demais esferas da vida social.

Com base nos inventários, os conteúdos foram relacionados com a realidade dos educandos/as, procurando dentro do possível, construí-los coletivamente. Os conhecimentos

científicos eram trabalhados de forma a complementar o conhecimento popular já constituído pelos camponeses, sendo que havia uma valorização desses conhecimentos, uma vez que a realidade no campo estava presente nas aulas. Salientando que não era apenas a realidade dos camponeses, mas, sobretudo de camponeses Sem-Terra.

Os educadores/as preocupavam-se em desenvolver os conteúdos úteis a realidade dos educandos/as. Ainda que não dissertaram especificamente acerca dos complexos, enfatizaram a importância deste como uma oportunidade de ensinar diferente, com métodos e conteúdos que fizessem sentido aos educandos/as, especialmente por possibilitar o diálogo entre as disciplinas.

Um dos objetivos educacionais mais citados pelos educadores/as foi o de desenvolver a autonomia dos educandos/as, seja em relação às suas ações ou reflexões. As disciplinas, de maneira geral, buscaram apresentar-se como um instrumento para os educandos/as compreenderem a realidade, com o objetivo da aplicação real e funcional dos conceitos apreendidos.

Quanto a avaliação da aprendizagem dos educandos/as, os educadores/as manifestaram-se positivamente, observando que esses fizeram-se presentes e ativos no processo de construção de conhecimento por compreenderem a importância desses aprendizados em seu cotidiano.

Uma vez que os reais problemas dos camponeses eram trabalhados em aula, foi possível observar como estes iam incorporando os aprendizados no seu dia-a-dia, sobretudo no Tempo Comunidade. Nesse momento eles aplicavam os conhecimentos apreendidos praticando de fato a função social do conhecimento, ressignificando sua maneira de trabalhar, de compreender as relações estabelecidas pelo capitalismo, de argumentar acerca das reivindicações e lutas diárias dos camponeses Sem-Terra.

Ainda, os educadores/as avaliaram a organização do trabalho por meio dos complexos de maneira positiva, explicitando que por meio dos inventários foi possível conhecer e articular os conteúdos com a realidade dos educandos/as. Alguns denominam essa organização como interdisciplinaridade e outros como multidisciplinaridade. Contudo, é possível perceber que um dos pontos mais significativos aos educadores foi a possibilidade de planejar coletivamente, de ver as disciplinas articuladas e dispostas a trabalhar com a

realidade dos educandos/as, transformando e somando os conhecimentos populares e científicos. Outro fator implicante foram as possibilidades de mudanças metodológicas. Além disso, os educadores evidenciaram a importância dos objetivos formativos nos momentos lúdicos, de jogos, de movimentações corporais, de diálogos e, sobretudo na formação política dos educandos/as.

Entretanto, foram perceptíveis as dificuldades para se implementar o trabalho pedagógico baseado nos complexos de estudo. Alguns fatores citados pelos educadores foram as mudanças constantes no quadro de professores, a impossibilidade de reformulação curricular no meio do processo e o fato de não ser uma escola propriamente dita, mas um curso que funciona com a especificidade de turmas por projeto de escolarização. Se por um lado, podemos pensar que o fato de não ser uma escola regular foi o que impulsionou essa mudança no trabalho pedagógico, por outro podemos perceber as dificuldades encontradas para implementação desse trabalho por conta da “vulnerabilidade” pelo fato de ser oferecido por um Programa e suas descontinuidades.

Muitos professores/as utilizaram os ensinamentos de Paulo Freire no que se refere a *como ensinar* os educandos de maneira “dialogizada”, aproximando a teoria do dia-a-dia e buscando o dinamismo nas aulas. Utilizaram-se dos estudos desse autor por entendê-lo como uma referência no que se trata ao ato de ensinar a partir da realidade do estudante. Além disso, Paulo Freire contribuiu não apenas no processo metodológico das aulas, mas também no constante processo de formação do “ser/fazer” educador/a.

Vale salientar que os educadores/as não apresentam as diferenças de trabalhar sob a perspectiva freiriana e os complexos de estudo, mas demonstram a junção/complementação dessas teorias para o embasamento de suas práticas.

Além disso, os educadores/as descrevem que as formas de trabalhar os conteúdos partiam da possibilidade de apresentá-los de maneira contextualizada e de permitir que os educandos/as realmente se apropriassem deles. Com o objetivo de transformar as aulas mais “reais”, os professores realizaram “saídas de campo” dentro e fora do assentamento.

Em relação aos instrumentos avaliativos, os educadores/as não fizeram registros diretos de quais e de como foram utilizados durante o processo ensino-aprendizagem. Contudo, por conta de minha participação e acompanhamento nesse processo, foi possível

perceber que as avaliações, feitas a cada etapa, procuravam permitir aos educandos/as manifestarem-se por meio das diferentes linguagens para expressar o que foi apreendido da aula. A maioria das avaliações era realizada pelos NB's de maneira coletiva, contudo cada educando recebia um olhar específico de cada educador. Os educadores procuravam perceber os avanços e as dificuldades dos educandos, não apenas em relação ao conteúdo de cada disciplina, mas, sobretudo ao nível de compreensão, expressão e participação.

Em suma, os educadores/as preocuparam-se especialmente com uma formação política com o objetivo de desenvolver a emancipação plena dos sujeitos educandos/as.

### ***3.2. Avaliações dos educandos/as***

Em relação a auto-organização, os educandos/as apontaram o sentimento de pertença ao grupo como um fator importante para a liberdade de expressão e interação da turma. O fato de serem da mesma classe social também ajudou a fortalecer essa identidade.

Ainda foi percebida a necessidade do estudo para melhorar a atuação dentro do MST, ou seja, é a partir de uma auto-organização escolar que eles poderão compreender e contribuir com a auto-organização social, “contribuir com as famílias que precisam se organizar para conquistar seus direitos” (BOEMER, LOIO, FERREIRA, 2013,p. 233).

Referente aos objetivos educacionais do Curso, apresentamos a fala de uma educanda que consegue sistematizar o que compreendeu:

O estudo juntamente com o aprendizado de nossa luta requer que tenhamos um jeito de educar e aprender com o povo, ter a capacidade de compreender sua realidade e querer transformá-la. Uma pedagogia de valorizar o poder popular,ao mesmo tempo que o desafia a saber sempre mais. Esta formação também teve a preocupação especial não só em ensinar o básico,mas fortalecer a capacidade de sermos sujeitos capazes de ler além do que está em nossa volta,e por que não dizer de ler o mundo? Posso dizer que este curso teve a preocupação de nos trazer como se deu este processo histórico relacionado a cada matéria, mas, principalmente nos incentivar a refletir que somos sujeitos de nossa própria existência (BOEMER, LOIO, FERREIRA, 2013,p. 234)

Os educandos/as avaliaram os conhecimentos apreendidos no Curso como sendo úteis no seu cotidiano, explicitando que muitos aprendizados iam sendo colocados em prática no

decorrer do processo e contribuíam para a organização política do assentamento. Salientaram a importância da disciplina de Agroecologia, por oportunizar mudanças em relação as suas produções agrícolas e criações.

A Língua Portuguesa também teve destaque, pois contribuiu para o desenvolvimento da oralidade, da escrita e leitura, e, sobretudo no que diz respeito ao sentimento de capacidade para protestar pelos seus direitos. Acima de tudo, os educandos/as demonstraram compreender a importância do conhecimento e a necessidade de compartilhá-lo, seja com os familiares ou companheiros do Movimento. Ainda, foi destacada a importância de aprenderem a Língua Espanhola, como sendo algo necessário para os dias atuais, já que grandes referências para o MST falam/falavam espanhol.

Vale salientar que alguns educandos/as viram o curso como um meio para seguir em frente nos estudos, seja em cursos técnicos ou faculdades.

Apresentamos três falas que demonstram o significado da aprendizagem na vida dos educandos/as:

Tiveram matérias que faziam parte completamente da nossa vida, mas tinha aquela que não tem a ver, só que de certa forma está ao nosso redor e não nos damos conta, coisa simples que a gente não nota por ser pequena, que às vezes por não termos conhecimento não damos importância, desde uma folha na natureza até o extremo (...) agora tenho noção de que nada é vago, tudo tem seu valor (BOEMER, LOIO, FERREIRA, 2013,p. 221).

Com este estudo, tenho a certeza que podemos melhorar a nossa prática do dia a dia e contribuir mais com nossa organização que visa a transformação social e um mundo melhor e mais justo para todos. A partir deste relato, quero reforçar a importância do estudo e do trabalho para o fortalecimento da nossa luta(...) Aprendemos a olhar a realidade e ter a capacidade de interpretar as coisas para poder transformá-la (BOEMER, LOIO, FERREIRA, 2013,p.236).

Compreendi como funciona o poder ideológico da burguesia. Contrapomo-nos a isso e revolucionaremos, antes de tudo, dentro de cada um, os nossos vícios (BOEMER, LOIO, FERREIRA, 2013, p. 226).

Alguns educandos/as não haviam tido contato anterior com a maioria das disciplinas trabalhadas no Curso. Os mesmos salientaram que a maneira como os conteúdos foram trabalhados facilitaram o aprendizado, tanto das disciplinas “novas” como dos conteúdos com



que eles já haviam trabalhado em outras escolas, porém não haviam sido compreendidos pelos educandos/as por esses serem apresentados de maneira descontextualizada.

Os conteúdos trabalhados em Agroecologia ganharam destaque por alguns educandos/as por estar diretamente relacionado ao dia a dia, ao modo de vida pelo qual produzem diretamente sua existência.

Referente ao processo avaliativo, uma educanda explicitou que a preocupação dos professores era fazer com que os educandos/as aprendessem. Ou seja, as avaliações não eram feitas para cumprir uma norma ou para servir como punição aos educandos/as, mas sim como uma ferramenta do processo ensino-aprendizagem. Os educandos/as não descrevem especificamente acerca do conteúdo cobrado nas avaliações, contudo, dão indícios de haver preocupação por parte dos educadores/as em desenvolver algumas de suas potencialidades, como autonomia, auto-organização, senso crítico, entre outras. O que nos permite inferir que não apenas os conteúdos específicos das disciplinas estavam sendo avaliados, mas sobretudo, os conhecimentos formativos dos educandos/as.

Os educandos/as destacaram que a maneira como os educadores/as ensinavam foi o fator determinante para a apreensão dos conhecimentos, explicando a diferença do Curso com as outras escolas que frequentaram. Salientaram que essa diferença foi essencial para a permanência no Curso. Alguns motivos levantados por eles foram: o preconceito sofrido nas escolas regulares tanto pelos alunos quanto pelos professores; a falta de condições de ensino para acompanhar as aulas nas escolas regulares; as diferenças nas explicações e atividades, as quais no Curso permitiam a apropriação do conhecimento e na escola regular apenas dificultavam a aprendizagem, como diz um educando “Abandonei a escola por não conseguir acompanhar as aulas” (BOEMER, LOIO, FERREIRA, 2013, p. 228).

Destacaram também a importância dos vídeos, experimentos e trocas de experiências nas aulas como facilitadores no processo de aprendizagem. Contudo, os educandos não fazem nenhum relato acerca dos complexos, apenas deixam claro a importância da utilização de um método diferenciado para o aprendizado.

### **3.3. Considerações acerca do trabalho pedagógico desenvolvido no Curso atual**

Com base no que foi apresentado até agora, faremos algumas considerações acerca do trabalho pedagógico desenvolvido no Curso atual com o objetivo de refletir sobre os limites e as possibilidades encontradas no seu decorrer, e, sobretudo, identificar as contribuições dos complexos de estudo para este Curso.

Primeiramente, é preciso considerar a importância do Regime de Alternância no desenvolvimento de um curso para jovens e adultos trabalhadores do campo, a qual não se restringe apenas a divisão temporal, mas, sobretudo trabalha com os conhecimentos teóricos e práticos. Ou seja, os educandos/as compreendiam e vivenciavam a realidade atual.

Como podemos observar pelos escritos dos educadores/as, os complexos de estudo contribuíram para a organização dos conteúdos, o diálogo entre as disciplinas e a construção coletiva dos planejamentos. A união entre os inventários, os objetivos instrucionais e os objetivos formativos possibilitaram mudanças na organização do trabalho pedagógico, pois ainda que muitos conteúdos eram os mesmos abordados nas escolas regulares tradicionais, no Curso eles eram trabalhados de maneira contextualizada com a realidade dos educandos/as, de forma que estes percebessem sua funcionalidade e finalidade.

O pastor Miguel Brun me contou que há alguns anos esteve com os índios do Chaco paraguaio. Ele formava parte de uma missão evangelizadora. Os missionários visitaram um cacique que tinha a fama de ser muito sábio. O cacique, um gordo quieto e calado, escutou sem pestanejar a propaganda religiosa que leram para ele na língua dos índios. Quando a leitura terminou, os missionários ficaram esperando. O cacique levou um tempo. Depois, opinou:

– Você coça. E coça bastante, e coça muito bem.

E sentenciou:

– Mas onde você coça não coça. (GALEANO. 2009, p.28)

Além de se preocuparem em trabalhar os conteúdos úteis à vida dos trabalhadores do campo, os educadores/as tinham como objetivo permitir que os educandos/as desenvolvessem e fortalecessem suas potencialidades, especialmente sua autonomia em relação ao pensamento e a prática. Isto é, havia uma preocupação em fomentar a ideia de *ser capaz* nos educandos/as, que por sua vez, eram vistos como sujeitos históricos e mais, eram orientados a se verem desta forma. Retomamos então a frase de uma educanda que diz “Posso dizer que este curso teve a preocupação de nos trazer como se deu este processo histórico relacionado

a cada matéria, mas, principalmente nos incentivar a refletir que somos sujeitos de nossa própria existência” (BOEMER, LOIO, FERREIRA, 2013,p.234).

Entretanto, conseguimos perceber que não houve muitas mudanças ou reformulações quanto aos conteúdos. Tampouco, no decorrer das etapas houve a superação da sala da aula, ou seja, a grande maioria das aulas era dentro da sala, por mais que houvesse uma preocupação em variar e ampliar os recursos didáticos. O que podemos compreender como um dos limites encontrados, tanto por haver a necessidade de respeitar a grade curricular do Colégio de Aplicação, o qual matriculou e certificou os educandos/as do Curso, como na própria formação dos educadores/as e condições de trabalho.

A questão fundamental que a utilização dos complexos possibilitou foi a caracterização de quem são os sujeitos educandos/as e como um trabalho pedagógico preocupado com a formação humana desses sujeitos deve ser organizado. O Curso tinha como objetivo formar sujeitos revolucionários, críticos, construtores, emancipados e capazes de promover mudanças sociais. Isto é, corroborava com os princípios da Pedagogia Socialista.

Em contraponto, temos as escolas regulares tradicionais, as quais têm como fundamento a disseminação e perpetuação do sistema capitalista. Segundo Saviani (2007) a escola no seu modelo atual teve origem com o capitalismo e a divisão de classes e, em função disso, carrega consigo diversas contradições, principalmente ao que se refere a divisão entre o Trabalho e a Educação<sup>21</sup>. Se o Curso compreendeu o trabalho material como categoria central da educação, e se a escola em sua origem segrega esses dois fenômenos, então, estamos tratando de um Curso que buscou se diferir radicalmente do modelo de escola regular tradicional. Enfatizamos ainda, algumas características das escolas tradicionais como a dicotomia entre teoria e prática, a falta de diálogo entre as disciplinas, a descontextualização e o distanciamento dos conteúdos com a realidade, o não (re) conhecimento da realidade dos estudantes.

Vale salientar que o trabalho socialmente útil não foi apenas idealizado pelos educadores/as e equipe do PRONERA/CED/UFSC, mas, sobretudo, foi materializado pelos educandos/as. No decorrer das etapas, especificamente no Tempo Comunidade, os educandos/as tinham a oportunidade de visualizar e concretizar o que havia sido apreendido

---

<sup>21</sup> Tal discussão é realizada com mais profundidade no artigo intitulado: “Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos” (SAVIANI, 2007).

nas aulas, uma vez que esses conhecimentos eram realmente úteis a vida social, política, econômica e cultural. Os educandos/as também puderam perceber seus avanços pelos Pareceres Descritivos.

Contudo, é preciso deixar claro que houve muitas limitações na construção desses pareceres, principalmente da parte dos educadores/as que, em sua grande maioria, nunca haviam criado um Parecer Descritivo. O que nos permite refletir acerca das dificuldades em transformar uma teoria emancipatória em prática emancipatória. Como afirma Paulo Freire “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser opressor”, e por mais que os educadores/as tivessem uma concepção teórica crítica, havia grande dificuldade em superar as práticas tradicionais fragmentadas e reducionistas da educação. Isso fez com que os educadores/as buscassem constantemente refletir sobre sua prática, especialmente em encontros de formação, avaliação e planejamento com toda a equipe do projeto.

#### 4. REFLEXÕES E INCOMPLETUDES: COLOCANDO VÍRGULAS AO INVÉS DE UM PONTO FINAL

O fim desse trabalho se inicia com a certeza de que essa pesquisa está aberta para novas conclusões, reflexões, questionamentos e investigações. Contudo, esse trabalho teve como princípio o compromisso social com a classe trabalhadora, especialmente com os sujeitos Sem Terra. Assim, por mais que muitas questões surjam a cada nova leitura dessa pesquisa, e obviamente não foram respondidas, tampouco mencionadas, ao final, resta a segurança de conseguir garantir visibilidade aos sujeitos educandos/as do Curso Educação de Jovens e Adultos do Campo – Ensino Médio/PRONERA e a socialização do trabalho pedagógico desenvolvido no referido Curso, uma vez que se entende como responsabilidade social da pesquisa socializar e compartilhar novos conhecimentos, aprendizagens, experiências, saberes.

No decorrer dessa pesquisa os desafios, as dúvidas, as respostas, as novas perguntas foram se configurando, ganhando espaço e formulando o trabalho. Por mais que houvesse participação da autora desse TCC no Curso, era necessário manter um distanciamento do vivido para conseguir realizar as devidas reflexões e conclusões. Contudo, muito do que foi experienciado ainda não foi sistematizado, o que impulsionou, em muitos momentos, a descrição da realidade por meio da memória do vivido, do participado, do atuado. Sobretudo, por conta do cuidado e da necessidade de socializar fielmente a experiência desse Curso.

Iniciamos essa pesquisa com algumas questões como: Por que trabalhar com essa Teoria e não com os Eixos Temáticos? Os professores conseguiram se apropriar dessa Teoria, de seus objetivos, de seus procedimentos? Conseguiram se desligar da ideia de interdisciplinaridade? Os educandos percebem a diferença da organização do curso em relação aos da escola tradicional? Essa Teoria facilita a compreensão dos conteúdos pelos educandos? Há como experimentar uma teoria sem fundamentá-la inicialmente com o grupo de profissionais envolvidos, bem como pensá-la no contexto no qual ela será inserida?

Para identificarmos estas questões e alcançarmos o objetivo geral dessa pesquisa, precisamos percorrer por alguns objetivos específicos, sendo eles: breve sistematização do contexto do desenvolvimento do Curso Educação para Jovens e Adultos do Campo-Ensino Médio/PRONERA; observar os relatos dos educandos/as acerca do significado do Curso em

suas vidas, bem como o trabalho pedagógico realizado pelos educadores/as; identificar se houve diferenças significativas para a formação dos educandos/as no Curso em que o trabalho pedagógico desenvolvido baseia-se na Teoria dos Complexos.

No decorrer do trabalho, buscamos apresentar os princípios teóricos da Pedagogia Socialista com o objetivo de compreender a importância de trabalhar sob essa perspectiva, especialmente observar como esta influenciou no desenvolvimento do Curso. Com base nos princípios da escola do trabalho- *trabalho, atualidade e autogestão*- identificamos alguns elementos que se assemelham ao desenvolvimento e organização do Curso. Dentre eles, o trabalho como princípio educativo; o conhecimento da atualidade como necessário para dominar e transformar a realidade; a auto-organização como um meio para formar o sujeito democrático, que por sua vez lute por uma organização social democrática.

Foi possível percebermos que não houvesse uma apropriação efetiva da teoria dos complexos por parte dos educadores/as. Contudo, ao analisarmos as avaliações acerca do trabalho pedagógico desenvolvido, ficou claro que os educadores/as apropriaram-se da concepção geral e orientadora, necessária para implementar a teoria em sua prática pedagógica, ainda que permeada por contradições. Em muitos momentos os educadores/as pareciam não superar a ideia de interdisciplinaridade ou de multidisciplinaridade, ao buscar relacionar as disciplinas com os conteúdos que seriam trabalhados. Contudo, a cada descoberta de um Complexo e a cada reorganização dos conteúdos, eles estavam ampliando o trabalho interdisciplinar, por ter como “aliados” os inventários e os objetivos formativos. Ou seja, o trabalho não se limitava apenas em relacionar as disciplinas, mas era modificado a partir do momento em que se pensava em conhecimentos reais, úteis e formativos. Isso foi possível de ser observado nos educadores/as com mais precisão ao final do Curso por meio dos artigos analisados do Caderno de Referências Pedagógicas.

Preocupando-se em refletir sobre a formação dos educandos/as, formulamos como problema geral dessa pesquisa a seguinte questão: *qual a contribuição para a formação humana que a alteração da organização do trabalho pedagógico num curso de ensino médio, baseando-se na Pedagogia Socialista e na Teoria dos Complexos, pode trazer?*

Quando Paracelso (apud MÉSZÁROS, 2007, p. 208) afirma que “A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa

dez horas sem nada aprender”, nos permite indagar acerca do que aprendemos. Esses aprendizados proporcionam a emancipação humana ou a alienação permanente? Mészáros (2007) nos explica que “apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital” (MÉSZÁROS, 2007. p. 208).

Com base nos relatos dos educandos/as, pudemos observar as mudanças significativas de aprendizagens do Curso para as escolas regulares tradicionais. Além disso, percebemos a importância que o Curso representou em suas vidas, especialmente no que diz respeito à ampliação do conhecimento e à formação humana desses sujeitos. Os educandos/as deixam claro a diferença metodológica e organizacional do Curso como fatores fundamentais para a garantia de suas aprendizagens, por mais que não tenham mencionado a Teoria dos Complexos, tampouco apresentado alguma compreensão acerca dessa Teoria ou da utilização da mesma no Curso. Enfatizaram a importância dos educadores/as trabalharem com conteúdos úteis à vida no campo, podendo visualizar a completude e complexidade entre os conhecimentos cotidianos e científicos. Além disso, salientaram as contribuições do Curso para o desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades. Trazemos como exemplo, um dos relatos dos educandos/as, o qual se assemelha a tantos outros, referente ao trabalho desenvolvido pelos educadores/as: “me ajudaram a inovar e como melhor cultivar e cuidar do solo” e ainda fomentaram a “motivação para protestar a favor da dignidade, liberdade e de condições de trabalho” (BOEMER, LOIO, FERREIRA, V.L (Orgs.), 2013, p. 227). Ou seja, os educandos/as compreenderam que o objetivo dos educadores/as estava em, além de permitir a apropriação de conhecimentos úteis, formar sujeitos críticos, implicados na luta por uma sociedade mais justa.

Com base nas reflexões realizadas até o momento, podemos inferir que o desenvolvimento do Curso percebia os educandos/as como sujeitos que são construídos a partir de todas as esferas da vida humana, ou seja, sua identidade é formada por todas suas experiências. Daí a importância de uma formação não fragmentada, mas, sobretudo complexa. Observamos então, que os próprios educandos/as compreenderam a importância de desenvolver suas potencialidades, dentre elas: o interesse pelo estudo, pela leitura, por novas aprendizagens; a responsabilidade com as tarefas do curso e da vida; a capacidade de se auto-

organizar para o estudo, o trabalho, a militância, a família e outras dimensões; a capacidade de expressão oral, escrita, artística, corporal, musical; o exercício e o desenvolvimento de práticas e hábitos de vivências no coletivo (saber ouvir e falar no grupo, saber esperar, saber se posicionar, aprender a comandar e ser comandado, cooperar; aperfeiçoar atitudes de respeito, compreensão, honestidade e solidariedade com o outro; desenvolver a capacidade de avaliar e ser avaliado; desenvolver/aperfeiçoar a postura de militante da transformação social; construir valores de solidariedade e cooperação; desenvolver o sentimento de pertença à classe trabalhadora; construir coletiva e individualmente um entendimento justo e considerado sobre a realidade em que vive; aperfeiçoar a capacidade de planejar; perceber-se enquanto sujeitos históricos.

Sendo assim, concluímos que o desenvolvimento da formação humana no Curso foi capaz de contribuir para formar o sujeito em sua omnilateralidade, em suas múltiplas dimensões, visando uma formação integral, consequentemente, política. Isto é, mais do que permitir que os educandos/as apreendessem os conteúdos fundamentais do Ensino Médio, o Curso proporcionou a ampliação da visão de mundo, de seus direitos, das possibilidades de mudanças e melhorias tanto nas atividades do seu trabalho, quanto em suas organizações sociais, ainda que se reconheça os limites impostos por vários fatores – alguns já mencionados – para a implementação dessa nova organização pedagógica.

É preciso também reconhecer os limites dessa pesquisa e finalizá-la tendo noção de suas incompletudes e ao mesmo tempo, possibilidades de ampliações.



## Referências Bibliográficas

BOEMER, Júlia. **As interações entre Jovens e Adultos do campo:** socializando e aprendendo coletivamente: experiência da turma Paulo Freire– Campos Novos. Caderno de Referências Pedagógicas Curso de Jovens e Adultos– Ensino Médio. Florianópolis: PRONERA/UFSC, 2013 (mimeo).

BOEMER, Leyli Abdala Pires. **O Letramento no método “Sim, eu posso” no contexto do MST em Santa Catarina:** Um estudo no Assentamento São José, Município de Campos Novos/SC. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2011.

BOEMER, Leyli Abdala Pires; LOIO, Milene P.; FERREIRA, Viviane Lima (Orgs. **Caderno de Referências Pedagógicas:** Curso de Jovens e Adultos– Ensino Médio. Florianópolis: PRONERA/UFSC, 2013 (mimeo).

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Manual de Operações do Pronera.** Portaria/Incra/P/Nº 238, de 31 de maio de 2011. Brasília: MDA/Incra, 2012.

CALDART, Roseli Salete. \_ **Educação do campo: identidade e políticas públicas.** In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs). Coleção Por uma Educação do Campo, n.º4. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, Moisey (Org.). **A escola–comuna.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica à organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas: Papirus, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos. **A internalização da exclusão.** Educ.Soc., Campinas, v.23, n.80, setembro/2002. p.299–325

GALEANO, Eduardo. **Livro dos abraços.** Porto Alegre– L&M, 2009.  
MANACORDA, Mario Alighiero. Marx e a pedagogia moderna. Tradução Newton Ramos de– Oliveria. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

MARX, K. **O capital:** crítica da economia política. 8 ed. São Paulo: Difel, 1982.

MESZÁROS, István. **Educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MUNARIM, Antonio. **Educação do Campo**: desafios teóricos e práticos. Prefácio. In: MUNARIM, Antonio et. al. (Orgs.) **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.

PARO, Vitor Henrique. Estrutura da escola e direção colegiada. *In: Crítica da estrutura da escola*. São Paulo: Cortez, 2011.

PISTRAK, Moisey M. **A Escola-Comuna**; tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho**; tradução de Daniel Aarão Reis Filho. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PRONERA-UFSC. **Relatório Final**: Curso Educação de Jovens e Adultos- Ensino Médio. Florianópolis: PRONERA/UFSC, 2013.

RIBEIRO, V. M. ( org.) **Alfabetização de Adultos**. Novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação v.12 n.34. São Paulo, 2007.

TITTON, Mauro. **O limite da política no embate de projetos da educação do campo**. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

VANSUITA, A.P. **Educação Jovens Adultos do Campo**: um estudo sobre o PRONERA em Santa Catarina. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

## APÊNDICES

## Apêndice 01

	<b>1. AUTO-ORGANIZAÇÃO</b>	<b>2.COMPLEXOS</b> <i>Organização coletiva e Produção de Alimentos; Uso e Ocupação do Espaço; Assentamento: saúde e produção de alimentos; Assentamento: soberania alimentar e relação campo e cidade.</i>	<b>3.AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b>	<b>4. (O.T.P) 4.1.OBJETIVO</b>	<b>4.2. CONTEÚDO</b>	<b>4.3. MÉTODO</b>	<b>4.4. AVALIAÇÃO</b>
SUPERVISÃO	Núcleos de base responsáveis pela organização local (limpeza, místicas e outras atividades) e coordenação que encaminhava o processo pedagógico (abertura/fechamento, processo avaliativo, infra-estrutura, horários, materiais didáticos, questões de convivência) 10	Articulação com a realidade; formação integral; 12 Inventários; objetivos formativos 17	Ampliação da visão de mundo e alteração da realidade: relato de professores. 20 “Desenvolvimento da autonomia, organização, planejamento, capacidades expressivas, visão de mundo” 21.	Não consta	Reorganização dos conteúdos em etapas.16 Relação dos conteúdos com a realidade. 19 Relato dos professores sobre o trabalho a partir da realidade dos educandos. 19	Não consta	Não consta
GEOGRAFIA	Não consta	“elencar o máximo possível de elementos da vida e realidade dos educandos” 65  “Foi ao encontro da forma que entendemos e trabalhamos o ensino da geografia.” 65 Facilitou para que os conteúdos considerados mais “duros” fossem trabalhados de outra maneira.	Avaliação positiva; manteve-se em pauta os reais problemas; PCN 66 Educandos se fizeram presentes e ativos nesse processo; compreendiam a importância do conhecimento. 67	“fortalecimento de sua identidade e autonomia territorial enquanto camponeses” 53	Conteúdos relacionados a realidade (inventários) 65 Os mesmos encontrados nos livros didáticos, o que mudava eram as metodologias de ensino. 66	A partir do planejamento entre os conteúdos e a realidade, foi pensado “qual a melhor maneira de se trabalhar cada conteúdo e cada aspecto da realidade”	Não consta
FILOSOFIA	Comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem; fazedores da escola, da construção de saberes e de suas vidas. 78	“Entrecruzamento multidisciplinares” 75 Formação integral dos educandos. 78 Articulação horizontal e transversal dos conteúdos.	Não consta	Pensamento reflexivo e crítico que propicie o pensamento autônomo; literatura clássica e contemporânea. 75	Não consta	“Leitura de textos filosóficos (de primeira mão); análise das situações hipotéticas ou reais retratadas em filmes ou outras manifestações artísticas.	Não consta
HISTÓRIA	“Auto-organização para os estudos como em outras esferas da vida”.88 A escola é compreendida como um espaço de ação política. 95	“importância dos espaços lúdicos”: futebol, rodas de chimarrão, cantorias, jogos de cartas, palestras, lazer. 88 Dificuldades: não é uma escola propriamente dita; o quadro de professores é inconstante; ausência de uma reformulação curricular. 95	Não consta	“Interesse pela pesquisa e leitura, pelo olhar crítico e questionador.” Analisar e interpretar fontes documentais; produção de textos analíticos e interpretativos. 95	Temporalidades, memória, cultura e oralidade. 89	Articulação com a realidade.89 “Problematizam fontes, relatos e textos que se distanciam da compreensão de mundo gestada por eles.”90	Não consta
MATEMÁTICA	Não consta	Não consta	Conhecimento matemático auxilia o cotidiano e dá suporte para compreender	“produção do saber e emancipação do sujeito em sua plenitude humana” 104 Partir das	Construídos coletivamente	Problematizações ou situações problemas da realidade dos educandos. 105 “Re-significar esse	Não consta

			outras áreas do conhecimento. 107	vivências, experiências e relação prévia que os educandos estabelecem com a matemática. Possibilitar compreensão/ação/reflexão. 107		conhecimento e produzir novos.” 106 Saídas de campo. Paulo Freire	
FÍSICA	Não consta	Transformar o conhecimento popular em conhecimento científico; caráter interdisciplinar. 111	“Resultados esperados foram atingidos”. 114 Exercício social (os conhecimentos já iam sendo aplicados na comunidade) 119 Tarefa tempo comunidade.	“Visão da física como cultura” 113. Linguagem científica, criatividade, autonomia reflexiva; aplicação real e funcional dos conceitos no cotidiano. 114	Não consta	Debates ; educador conhecer a realidade dos educandos. 112 Abordagem fenomenológica. 120	Não consta
BIOLOGIA	Não consta	“Conexão dos conteúdos com a realidade”; “diálogo com outras disciplinas”. 127 Contribuição dos inventários.	Tarefa tempo comunidade. 127 Aprendiam na prática (aula).	Repensar as práticas cotidianas, mudá-las. “Estabelecer uma relação dialógica com o mundo”. 134	Complementariedade entre conhecimento científico e popular. 131 Aproximação com a realidade. 132 Conteúdo útil. 139	Paulo Freire. 128 “Reconhecer, socializar e valorizar” conhecimentos científicos e populares. 129 Diálogo (oral e escrito). 130	Não consta
SOCIOLOGIA	Não consta	Planejamento coletivo, interdisciplinar, partindo da realidade. 153 No início, dificuldade para aproximar as discussões (complexo e conteúdo). 154 Se aproximou mais dos objetivos formativos (militância) 157.	Refinaram o modo de interpretar a realidade, ressignificaram suas práticas; compreensão do contexto; como o trabalho é organizado no capitalismo; cultura; aprofundaram sua argumentação (lutas diárias e reivindicações) 158	“A militância nos movimentos sociais” 147 “instrumentalizar intelectual e politicamente (..) para os enfrentamentos diários” Aplicação prática do conteúdo. 156	A partir de quem são os sujeitos (movimento). 150	Aproximar a teoria do dia a dia.	Não consta
ESPANHOL							
AGROECOLOGIA	Não consta	Não consta	Colocavam em prática as discussões (tempo comunidade); mudança de hábitos. 181	Produção de alimentos saudáveis. 176 “Interferência direta na produção agrícola” 178	Mudança do modelo agroquímico para o agroecológico. 179	Troca de experiências. 180	Não consta
PORTUGUÊS	Conhecimentos contribuíram para a organização dos trabalhadores rurais- organização coletiva. 198	“somar conhecimentos e saberes...ultrapassar o enclausuramento das disciplinas”;	Construção dos relatos de experiência. Capacidade de contextualizar. 199	“uma educação que possa existir além do espaço destinado ao ensino e aprendizagem, mas na própria vida” 184 Promover o trabalho coletivo e colaborativo. 186 Prática da leitura e escrita (também	Dialogar com a realidade dos educandos. Valorização do conhecimento dos sujeitos 195	Paulo Freire; Mapear as necessidades reais dos educandos para o “ensino da leitura, da produção textual e da reflexão linguística” 198.	Não consta

				no TC). Identidade Sem Terra. 191 A língua portuguesa para compreender a realidade. 193			
ALINE	“nos ajudamos como turma, todos se ajudando enquanto grupo” 221	Não consta	“Tiveram matérias que faziam parte completamen te da nossa vida, mas tinha aquela que não tem a ver, só que de certa forma está ao nosso redor e não nos damos conta, coisa simples que a gente não nota por ser pequena, que às vezes por não termos conheciment o não damos importância, desde uma folha na natureza até o extremo”. A língua portuguesa como disciplina chave pro desenvolvime nto da escrita, da leitura e da oralidade, e pra compreensão de outras matérias. “agora tenho noção de que nada é vago, tudo tem seu valor”. 221	Educandos aprenderem.		Aulas com vídeos; práticas e experimentais.	Professores preocupados em fazer com que os estudantes aprendessem. 221
1) M A R C O S	Não consta	Não consta	“espero poder aplicar todo o conheciment o adquirido no meu dia- a-dia do campo” 223	Não consta	Realidade no campo. 223	Não consta	Não consta
CAMILA	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta
CRISTINA	Não consta	Não consta	“com o curso aprendi a pôr em prática o que estudei” 225	Não consta	Agroecologia: relação com o cotidiano; preparar a terra; “mexer com o gado, o leite, etc.” 225	Não consta	Não consta
DARVIL	Não consta	Não consta	Disciplinas: “me ajudaram a inovar e como melhor cultivar e cuidar do solo”. Usar o	Não consta	Compreendi “como funciona o poder ideológico da burguesia. Contrapomo-nos a isso e revolucionaremos, antes de tudo,	Não consta	Não consta

			conheciment o para o cotidiano. Motivação para protestar a favor da dignidade, liberdade e de condições de trabalho. 227 Importância de se comunicar em outra língua		dentro de cada um, os nossos vícios”		
EDSON	Não consta	Não consta	“Conhecimen to é fundamental na vida das pessoas, pois de certa estão excluídas da informação e acabam julgando os conflitos causados pelos movimentos sociais”. Disciplinas se fazem presente: como funciona a sociedade historicament e; solo, manejo, cultivo com excelente resultado; o corpo; energia; alimentação 228	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta
ERNESTO	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta	Experimentos nas aulas facilitou o aprendizado.230	Não consta
GEMA	Não consta	Não consta	Professores: “oportunidad e de cada um se sentir mestre de seu próprio conheciment o”. Um caminho para fazer uma faculdade. 232	Não consta	Não consta	Trocas de experiências. 232	Não consta
GENECI	Estudar para melhorar a atuação dentro do MST e poder “contribuir com as famílias que precisam se organizar para conquistar seus direitos” 233	Não consta	História, geografia e agroecologia. “aprendemos a olhar a realidade e ter a capacidade de interpretar as coisas para poder transformá-	“não só ensinar o básico, mas fortalecer a capacidade de sermos sujeitos capazes de ler (...) o mundo” 234 Preocupação “com o processo histórico relacionado a cada matéria,	Valorizar o poder popular e ampliá- lo. conteúdos voltados para a realidade dos educandos. 234	“jeito de educar e de aprender com o povo” 234	Não consta

			la”; melhorar a prática do dia a dia; “contribuir com a organização que visa a transformação social”. “Importância do estudo para o fortalecimento da nossa luta”.236	mas, principalmente nos incentivar a refletir que somos sujeitos de nossa própria existência. 236			
JACKSON	Interação com a turma; liberdade para se expressar. 237	Não consta	Língua estrangeira; Um caminho para um curso técnico em agroecologia. 238	Não consta	Não consta	Diferente das outras escolas (aluno finge que aprende, professor finge que ensina)238	Não consta
J. ADRIANO	Não consta	Não consta	Conhecimento útil para as atividades no assentamento : lavoura, planejamento do lote, organização política do assentamento , oralidade para os debates.	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta
JOSÉ DOS SANTOS	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta	Ligação com a realidade.	Conteúdos relacionados à realidade.	Não consta
JOSIEL	Alunos da mesma classe social. 244		Utilização das matérias no dia a dia: importância da aplicação delas em sua vida. 245			Diferente das outras escolas. 244	
SALETE	Não consta	Não consta	“pude perceber como funciona o aprendizado, levar pra frente o conhecimento e até compartilhar com minha família.” 247	Não consta	Diferentes da outra escola (só tinha matemática, geografia, português e história). Conteúdos novos e melhor compreensão dos já estudados. 247	“Reconheceram meu conhecimento prático do dia a dia no meu acampamento e me mostraram que a teoria está ligada com a prática”. 247	Não consta
SIRIO	Não consta	Não consta	Artes; agroecologia (identificação com a terra, roça manual, tratamento natural do pomar, pastagem, observar a natureza)	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta
SIRLEY	Não consta	Não consta	Agroecologia : prática dos “conceitos” no cotidiano. Matemática: planejamento das atividades diárias, na	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta



			<p> casa e no  lote, na  produção.  Geografia  (solo e  terra);  biologia  (seres vivos);  sociologia e  filosofia:  convívio  social,  cotidiano do  assentamento  , organização  e relações  nesses  espaços. A  língua  portuguesa  contribuiu na  escrita e na  oralidade-  “falas  públicas em  encontros e  reuniões.”  250 </p>				
--	--	--	--	--	--	--	--

## ANEXOS

## ANEXO 1

### Síntese dos inventários EJA Médio - PRONERA

#### **Inventários dos Assentamentos onde ocorrem as aulas (pólos)**

GERAL - comum a todos os pólos

AL - Abelardo Luz

CN - Campos Novos

CT - Catanduvas

#### **1- Lutas do assentamento/acampamento (atuais e passadas)**

GERAL - por escolas, moradia, créditos

AL - por posto de saúde, escola de Ensino Médio, EJA Médio

CN - por um Centro comunitário. Luta contra o preconceito por parte da cidade

#### **2- Contradições (conflitos, problemas) vivenciadas pelas pessoas, grupos...**

GERAL - questão política / poder público / os sistemas de governo

AL - conflito pela direção das escolas conquistadas pelos assentados

CN - Trabalho externo e não renovação das famílias (jovens estão deixando o campo). Não reconhecimento por parte do poder público municipal. Crédito direcionado ao modelo de agricultura convencional (uso de adubos, defensivos e afins). Recurso insuficiente para realizar obras e quitar dívidas, que impossibilita o recebimento de outros recursos. Contradição interna que levou a separação da cooperativa e da associação entre os assentados do Assentamento 30 de outubro.

CT - Conflito com os sistemas de governo, principalmente com a prefeitura, para conseguir recursos.

#### **3- Formas de organização (Núcleo de Base, cooperativas, sindicatos, associações, grupo de jovens, grupo de mulheres)**

GERAL - Núcleo de base e cooperativas

AL - 23 núcleos de base, 6 comunidades e grupos coletivos para produção de peixes (com açude) e para a aquisição de máquinas agrícolas. Associações e cooperativas (Cooperoeste e Coopeal). Em algumas comunidades está se organizado grupos de mulheres.

CN - Núcleo de base; coordenação interna; clubes de mães; igrejas; associação do Projeto Microbacias; APP da escolas; grupo de assistência técnica; cooperação entre famílias; mutirões; grupos de produção orgânica. A cooperativa da região é a Coopercontestado.

CT - Tem núcleo de base e cooperativa mas nem todas estão organizados.

#### **4- Tipos de trabalho existente**

#### **4.1– Agrícolas**

AL - produção de leite, fumo, soja e as demais produções são para a subsistência das famílias. Está surgindo a nova linha de produção de peixes.

CN - grãos, hortaliças, leguminosas, mel, peixes e leite. Frutas e produtos beneficiados: queijo, vinho, suco de uva, vinagre de uva, geléias de uva, conserva de fruta em geral e bebida láctea

CT - produção de milho, feijão, arroz, batatinha, produção de gado, de leite, porcos e galinha.

#### **4.2– Não-agrícolas)**

AL - professores, serventes, as agentes de saúde, pedreiros, motoristas de transporte escolar, técnicos da ATES.

CN - Artesanato com fios, linhas e pintura, professores/as. Assessoria técnica social e ambiental (ATES) que atende os assentamentos da região. Incentivo de criação de frango caipira para comercialização

### **5– Aspectos culturais**

#### **5. 1– Cultura local (expressões, produções, influências,...)**

GERAL - festas típicas

AL - festa da carpa, festas religiosas, festas juninas, festa de aniversários dos assentamentos, cinema itinerante.

CN - Festa da Melancia, de São João, de aniversário do assentamento,bailes. esporte (campeonato municipal de futebol)

CT - Tomar chimarrão, escutar música sertaneja, dançar, jogar bola.

#### **5. 2– Cotidiano das famílias (formas de lazer, relações de gênero)**

GERAL – diversa

AL - famílias são humildes e acolhedoras, práticas de lazer em comunidades, relações estáveis e de bom convívio.

CN - futebol, trabalho, acolhimento de cursos, participação de jornadas de lutas e mobilizações. Visita às famílias

CT - famílias são mais caseiras. Algumas tomam chimarrão juntos nos domingos.

#### **5. 3– Influências externas e relação com a sociedade (igrejas, televisão, radio, comércio, )**

GERAL – meios de comunicação

AL - Igreja católica contribuiu na formação das comunidades no início do assentamento e acampamento. Até os dias de hoje as comunidades se orientam pela igreja católica. As famílias sofreram e sofrem com o preconceito do comércio de Abelardo Luz.

CN - Televisão - propaganda, influências na juventude (educação, consumo, meios de comunicação). Revistas e jornais. Oferta de emprego nas grandes empresas.

CT - comerciantes e televisão

#### **5. 4- Origem das famílias (regiões de onde vieram, etnia...)**

GERAL – a maioria das famílias é da região oeste catarinense. Descendentes de europeus e indígenas

AL - descendentes de italianos, alemães, caboclos, índios e poloneses.

CN - miscelânea, com aparente predominância de sobrenomes portugueses. Tem descendentes de: alemão, italiano e polonês. As famílias são oriundas da roça, quando ocuparam a área vieram de outros três acampamentos nos municípios de Ponte Serrada, Campo Erê e Dionísio Cerqueira.

CT - são “brasileiros” e italianos

#### **5. 5- Marcas históricas (construções, pessoas, histórias...)**

GERAL – construções antigas

AL - casarão antigo (casa do fazendeiro), cruz de cedro (símbolo da luta do MST), Pessoas que contribuíram (Padre Genuíno, Vilson Santin, Irma Brunetto, Valdemar Paz, Edson Adão Lins (que dá nome a COPEAL)

CN - cemitério da época do contestado (valas onde se enterravam os mortos dos combates durante a Guerra do Contestado). Água de São João Maria (fontes de água abençoadas pelo monge). Taipas (cercas antigas) de pedras possivelmente construída por escravos

CT - centro de formação que era um antigo “patronato” que abrigava crianças abandonadas

#### **5. 6- Infra-estruturas coletivas existentes (centro comunitário, pontes, estradas, agroindústrias...)**

GERAL – salão / centro comunitário

AL - 2 centros comunitários e outros em construção. Ginásio Poliesportivo. Centro de Eventos. Alojamento em construção, colégio de 2º grau, colégio de ensino fundamental, posto de saúde, posto de resfriamento de leite, estrutura de extração de óleo vegetal, moinho, 6 igrejas católicas (1 em cada comunidade) e 1 igreja evangélica, estrada que liga todos os assentamento até a cidade.

CN - várias casas, inclusive algumas sem moradores. Escola, escritório de assistência técnica, mercearia, indústria do leite e laboratório fitoquímico. Igrejas, campo de futebol e futuramente um centro de formação. Pontes, estradas, internet, telefone. Poços artesianos (2) e nascentes. Ferramentas agrícolas manuais: enxadas, foices, facão, machado, marreta, picão, martelo, rastelo, colheitadeira, chacho. Equipamentos e máquinas: tratores, caminhão, arado, grade, niveladora, pé de pato, pica-pau, motores a diesel, forageiras, resfriador, ordenhadeira, máquina de passar veneno tiçulta, plantadeira (inclusive de tração animal), batedor de feijão, penha. Irrigação.

CT - Centro de formação reformado pelo EJA Médio

#### **5. 7- Alimentação (o que se consome, origem dos alimentos)**

GERAL – a maioria dos alimentos é produzido no próprio lote, exceto farinha de trigo, açúcar, café, sal etc.

AL - aproximadamente 60% da alimentação é produzida pelas famílias assentadas e 40% é comprado no comércio.

CN - auto-consumo diversificado com verduras, legumes, batatas, arroz, feijão, frutas, compotas e conservas de pepinos, geléias. Os produtos que não são produzidos no assentamento são adquiridos no mercado, tais como: café, açúcar, farinha de trigo (por falta de maquinário adequado ou impossibilidade de adaptação da cultura).

CT - a maioria é produzida no próprio lote, o que se compra é apenas a farinha, o sal, o açúcar.

## **5. 8- Doenças mais frequentes e formas de tratamento**

AL - diabete, problema de coluna, de pressão arterial, doença reumática e problema de coração. Tratamento químico e com acompanhamento médico.

CN - em torno de 80% dos/as assentados/as possuem problemas de coluna, articulações e nervos. Há também hipertensão, diabetes, problemas de pele, visão e a depressão. Remédios fitoterápicos: ervas medicinais, chás caseiros e benzimentos.

CT - as doenças mais frequentes são pressão alta e gripe.

## **6- Produção agrícola (plantações, animais de criação, plantas medicinais)**

### **6. 1- Plantações**

AL - Feijão, arroz, batata doce, batatinha, pipoca, mandioca, cebola, cenoura, beterraba, abóbora, batata salsa, chuchu, pepino, tomate, pimentão, ervilha, feijão de vagem, espinafre, salsa, cebolinha, queijo, salame, amendoim, moranga, batata salsa, mandioca, verduras, frutas, ovos, leite, queijo, doce de leite, salame, soja, fumo.

CN -soja, milho, feijão, melancia, mandioca, arroz, batata doce, cebola, beterraba, cucurbitáceas: abóbora, melancia, pepino. Muitas frutas: uva, pêssego, pêra, limão, laranja, ameixa, bergamota, figo. Hortaliças: alface, couve, repolho; Erva mate e sementes crioulas de milho e feijão. Pastagem perene em piquete Voisin. Parreral de uva.

CT - arroz, feijão, milho, mandioca, amendoim, batata, batatinha, moranga, verduras, e outros.

### **6.2- Animais de criação**

AL - porco, gado, galinha, ovelhas, carneiros, pato, cabrito, galinha de angola, ganso, peru, marreco, coelho, pomba caseira.

CN - boi, galinha, porco, pato, marreco, ovelha, galinha-de-angola, coelho, peru, cabrito, cavalo, entre outros.

CT - porcos, galinhas, gado, gado de leite, pato.

### **6.3- Plantas medicinais**

GERAL - Em quase todos os lotes cultiva-se plantas medicinais e aromáticas junto às hortaliças. São de vários tipos, mas não houve nenhuma citação em comum entre os três pólos.

## **7- Meio ambiente local**

### **7. 1- Rios, sangas, fontes de água**

GERAL – os rios/sangas são conservados por reservas de mata nativa no assentamento.

AL - há contaminação pelo uso de agrotóxicos, que quando chove as águas levam a poluição até os rios. As fontes de água não tem proteção.

CN - os rios existentes tem o nome de Rio Leão, Rio Leãozinho e Rio Mosquito. as famílias fizeram mutirões para limpeza dos rios e proteção das nascentes (fontes). O licenciamento ambiental ainda precisa ser feito, mas pode vir a ser um problema, por causa das realocações pois há lotes que não tem como continuar com famílias morando.

CT - a sanga tem uma reserva de 50 metros de matas a cada lado dela.

### **7. 2- Tipos de vegetação**

GERAL – matas, com uma grande diversidade de plantas nativas.

AL - nas reservas tem árvores de grande porte e em alguns lotes ainda se faz a preservação das Araucárias.

CN -Canela, bugreiro, ipê amarelo, cabreúva, anjico, pitangueira, araucária, grajavira, louro, aroeira, canela papagaio, gabioba, marmeleiro, prateira, timbó, espécie de vassorão, capões de araticum, erva-mate (plantada), várias espécies de frutíferas, eucalipto e pinus (‘reflorestamento’). campo nativo

CT - a vegetação que mais tem dentro do assentamento são matas nativas e capoeiras.

### **7. 3- Animais silvestres**

GERAL – veado, tatu, cobras, lebre, saracura, lagartos, jaguatirica, graxaim, raposa, morcego, cutia, quati, macaco, peixes e várias espécies de pássaros. Alguns ameaçados de extinção.

### **7. 4- Tipos de solo, fertilidade, adubação**

AL - solo de baixa fertilidade que necessita de adubação química

CN - solo bastante ácido, roxo escuro, tem bastante fragmentos rochosos (solo jovem); requer adubação. Há várzeas no alto, o onde é bom para o cultivo. Fertilidade baixa e solo contaminado por causa do uso de agrotóxicos

CT - o solo é fértil e é feita adubação orgânica com esterco de aviário e fazendo cobertura.

### **7. 5- Relevo do Assentamento**

GERAL – varia muito de um local para outro

AL - o relevo é aproximadamente 90% planície.

CN - muitos morros, terreno bastante acidentado e raso, com muita rocha, solo jovem em formação perto do rio/várzeas

CT - o relevo é baixo.

## ANEXO 2

### Síntese dos inventários das TURMAS

#### 8- História e objetivo do espaço onde ocorrem as aulas

GERAL - As aulas ocorrem todas em Assentamentos, conquistados pelo MST, em espaços já construídos (desde o início do Assentamento ou antes mesmo da criação dos Assentamentos). Estes espaços foram adaptados para ocorrerem as aulas, além de outras atividades do MST no período em que não há aulas.

AL - As aulas acontecem em um centro de formação que é um casarão antigo, sede da Fazenda que foi desapropriada para criação do assentamento. Os educandos são todos dos assentamentos (José Maria, Indianópolis, e outros no entorno).

CN - As famílias vieram da ocupação de uma área em Campo Erê em 30/10/87. Depois as famílias foram deslocadas para Campos Novos e foi criado o Assentamento 30 de outubro. Um grupo de famílias criou uma cooperativa que deram o nome de COPAGRO onde as famílias trabalhavam coletivamente com várias formas de produção. Porém, a partir das dificuldades de se manter o grupo, recentemente resolveram acabar com o coletivo e trabalhar de forma individual, restando apenas dois pequenos grupos na linha de produção de leite e grãos. Produzem grãos, hortaliças, frango, gado de leite, além do principal que é a subsistência das famílias. Dividem os grupos em economia, social e política.

CT - O prédio onde ocorrem as aulas foi construído para ser um patronato, para onde eram levadas as crianças cujos pais não tinham condições de criar. Após o fechamento do patronato, os latifundiários se apossaram do espaço para a produção de gado de leite e plantações diversas (o terreno era do governo federal). No ano de 2004 o MST se articulou para acampar nas terras, começando a luta pela criação de um Assentamento. Em 2005 as famílias foram assentadas e o prédio está passando por reformas porque é utilizado para encontros e reuniões de estudantes e da coordenação do MST.

#### 9- Gestão e auto-organização da turma

GERAL - As turmas estão organizadas em:

- Núcleos de Base
- Coordenação da turma
- Preparação das místicas

AL - Os núcleos desenvolvem o trabalho prático, de convivência e estudos. A gestão acontece com a participação da coordenação do pólo, bolsistas e turma. As aulas acontecem apenas nos períodos diurnos sendo que os educandos vão para as aulas e voltam para casa todos os dias.

CN - Todos os núcleos de base têm grito de ordem e nome: Paulo Freire, Che, Nova Aliança, José Martí e Sepé Tiaraju. A coordenação do curso é composta por dois representantes de cada NB, um homem e uma mulher. Além disso, já foi escolhido um nome para a turma: Paulo Freire.



Também há um representante por espaço coletivo que são responsáveis por decidir como organizar o espaço. Temos um cronograma de horários durante toda a etapa e organizamos meio a isto jornada socialista, danças, filme, música e futebol. Estamos bem servidos de alimentação e bons cozinheiros que são companheiros que já atuam nas atividades e lutas do MST. Uma casa é usada para a ciranda infantil, espaço este organizado pelas educadoras. Nos dormitórios também há organização e divisão de tarefas.

CT - As experiências de auto-organização existentes neste pólo são ricas no sentido de tornar o ambiente um espaço aberto e livre para qualquer tipo de discussão.

## **10- Tipos de trabalho na turma**

### **10. 1- Atuais**

Os trabalhos existentes são distribuídos entre a turma, geralmente por núcleos

- limpeza da louça, do refeitório, dos banheiros e da sala de aula
- registro diário (memória)

### **10. 2- Possíveis/propostas**

- organização externa do espaço (jardins e hortas).

## **11- Tempos Educativos**

### **11. 1- Atuais**

- tempo aula
- mística
- oficinas

### **11.2- Possíveis/propostas**

- tempo leitura
- tempo esporte
- tempo cultura (para trazer ao pólo as diferentes culturas, regionalidades, etc)

### ANEXO 3

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA- PRONERA/INCRA

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO - ENSINO MÉDIO  
CONSTRUÇÃO DOS COMPLEXOS DE ESTUDO

#### Objetivos Formativos

O que se espera desenvolver/ reforçar junto aos participantes do Curso EJA Médio, considerando a realidade em que se encontram – curso, assentamento e suas potencialidades pessoais.

- 1) Desenvolver o interesse pelo estudo, pela leitura, por aprender coisas novas. Ter responsabilidade com as tarefas do curso;
- 2) Capacidade de se auto-organizar para o estudo, o trabalho, a militância, a família e outras dimensões da vida;
- 3) Apurar as habilidades de observação, registro, sistematização, organização coerente do pensamento e das informações;
- 4) Desenvolver a capacidade de expressão oral, escrita, artística, corporal...;
- 5) Familiarizar-se com as diferentes linguagens artísticas, das diversas ciências e com as diferentes formas de pensamento;
- 6) Desenvolver um processo educativo que respeite e problematize tanto o saber popular quanto o científico, considerado-os em seu todo e em seus aspectos, buscando o aprimoramento do entendimento do mundo e das formas de estar nele;
- 7) Realizar as atividades dos diferentes momentos e tempos educativos do curso com responsabilidade;
- 8) Perceber que o Curso EJA Médio vai além da reprodução de conteúdos e além da certificação, pois seu objetivo é desenvolver as múltiplas potencialidades dos educandos;
- 9) Desenvolver hábitos e práticas de cuidado e higiene com os espaços e objetos coletivos e individuais;
- 10) Exercitar e desenvolver práticas e hábitos de vivência no coletivo: saber ouvir e falar no grupo, saber esperar, saber posicionar-se, aprender a comandar e ser comandado, cooperar... Contribuir, assumir e respeitar as decisões definidas no coletivo. Atuar para a construção do grupo/coletivo (do NB, da turma, do assentamento, do MST e outras) e não para seu enfraquecimento;
- 11) Ter assiduidade e pontualidade nos compromissos assumidos;
- 12) Aperfeiçoar atitudes de respeito, compreensão, honestidade e solidariedade com o outro e com o diferente;
- 13) Desenvolver um entendimento de totalidade que considere as particularidades no que diz respeito a vida rural e urbana. Evitar a inferiorização do campo, percebendo as múltiplas relações entre campo e cidade, assim como suas diferenças.

- 14) Desenvolver a capacidade de avaliar e ser avaliado;
- 15) Desenvolver/avançar na postura de militante da transformação social, realizando as atividades da militância com compreensão e empenho;
- 16) Vivenciar, compreender e desenvolver a mística dos Movimentos Sociais Camponeses em sua relação com a terra e a produção de alimentos saudáveis, e, mais amplamente, da luta dos trabalhadores internacionalmente;
- 17) Aprofundar a compreensão do projeto político dos Movimentos Sociais do Campo. Entender o avanço do capitalismo no campo e seu contraponto, o projeto da classe trabalhadora. Desenvolver o discernimento entre o projeto dos trabalhadores e o projeto do capital no que se refere às relações humanas, aos valores, a arte e cultura, a economia e relações de trabalho, entre outras;
- 18) Aprender a situar-se diante dos problemas alimentares da sociedade atual, em especial da padronização dos alimentos e o consumo de venenos e neste contexto entender a importância da agroecologia;
- 19) Construir valores de solidariedade e cooperação. Desenvolver pertencimento à classe trabalhadora;
- 20) Construir coletiva e individualmente um entendimento justo e considerado sobre a realidade em que vive, a realidade concreta do assentamento/acampamento em que reside e do Movimento Social como um todo, formulando alternativas para os problemas encontrados (ainda que muitos sem solução imediata);
- 21) Perceber as múltiplas possibilidades de organização da vida nos assentamentos em relação ao trabalho, ao lazer, a convivência. Aperfeiçoar a capacidade de planejamento do “seu lote” e do assentamento;
- 22) Perceber as relações entre os seguintes âmbitos: local, municipal, estadual, federal e mundial, entre o geral e o particular, entre a cidade e o campo, entendendo o mundo como totalidade;
- 23) Perceber-se como sujeitos que são feitos pela história, que fazem parte da história e que fazem a história. Reconhecer a dinâmica de construção do real e da história.

## ANEXO 4

PRONERA UFSC EJA MÉDIO  
Pesquisa da prof. Sandra Dalmagro e acadêmica Júlia Boemer

### ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM EDUCANDOS

1. Como você avalia o curso? Pontos altos e baixos.
2. Quais as dinâmicas de trabalho utilizadas pelos professores? (Elencar) Quais você considera mais eficaz, que mais facilitaram o aprendizado?
3. O ensino ministrado pelas disciplinas tem relação com a vida real? Como esta relação foi estabelecida?
4. Qual a importância das disciplinas para a vida? (o entrevistado pode escolher algumas disciplinas para falar)
5. Quais as temáticas mais recorrentes no curso? E quais ficaram ausentes e que deveriam estar presentes?
6. Além das disciplinas, que outros aprendizados foram obtidos/promovidos pelo curso?
7. Que valores o curso ajudou a reforçar? Que valores/aspectos o curso não mexeu e que seriam importantes?
8. Que tipo de participação e decisão sobre o curso os alunos tomaram?
9. Que novas habilidades foram aprendidas ou reforçadas?
10. Se percebeu alguma diferença após a proposta com os complexos (março de 2011)?
11. A realidade dos assentamentos esteve presente durante o curso? Como?
12. O curso ajudou a entender melhor sua realidade? Em que e como?